

Wäscher, Elke
"Auch ich bin fähig zu helfen!" – Menschen mit geistiger Behinderung zwischen
Angewiesensein und Tätigsein
<http://opus.bsz-bw.de/hsrt/>

**ERSTE STAATSPRÜFUNG
FÜR DAS LEHRAMT AN SONDERSCHULEN
01.08.2012**

**AN DER
FAKULTÄT FÜR SONDERPÄDAGOGIK
DER PÄDAGOGISCHEN HOCHSCHULE LUDWIGSBURG
IN VERBINDUNG MIT DER UNIVERSITÄT TÜBINGEN
MIT SITZ IN REUTLINGEN**

WISSENSCHAFTLICHE HAUSARBEIT

THEMA:

**„Auch ich bin fähig zu helfen!“ – Menschen mit geistiger Behinderung
zwischen Angewiesensein und Tätigsein**

1. Prüferin: Prof. Dr. päd. Ursula Stinkes

2. Prüfer: Prof. Dr. phil. Hans Weiß

Inhaltsverzeichnis

EINLEITUNG	1
I. DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG	
- DAS THEMA ‚HELFEN‘ AN DER SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE	4
1. VORSTELLUNG DER BEDINGUNGEN.....	4
1.1. Institutionelle Bedingungen	4
1.2. Allgemeines zur Klasse	5
1.3. Vorstellung der Schüler	7
2. ANALYSE DER SACHE	15
2.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung.....	15
2.2. Reduktion.....	18
3. DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN	20
3.1. Bedeutsamkeit des Themas für die Schüler	20
3.2. Verankerung der Thematik im Bildungsplan	21
3.3. Zielsetzungen der Unterrichtsreihe.....	22
3.4. Vorstellung der Unterrichtsreihe	24
4. REFLEXION DER UNTERRICHTSREIHE	28
4.1. Gesammelte Erfahrungen	28
4.2. Zusammenfassende Fragen.....	31
II. THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER THEMATIK	34
5. MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG	34
5.1. Der Versuch einer Begriffsannäherung	34
5.2. Moralisches Handeln bei geistiger Behinderung.....	39
6. ZUM BEGRIFF DES ANGEWIESENSEINS.....	41
6.1. Die Abhängigkeit des Menschen	41
6.2. Das Angewiesensein bei Menschen mit Behinderung	44
6.3. Die Anerkennung der Angewiesenheit	51

7. ZUM BEGRIFF DER SELBSTBESTIMMUNG	53
7.1. Die Selbstbestimmung und das Tätigsein des Menschen.....	53
7.2. Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung.....	55
7.3. Assistenz als Form der selbstbestimmten Hilfe	59
8. MOTIVE DES HELFENS	62
9. SCHÜLER MIT GEISTIGER BEHINDERUNG ZWISCHEN ANGEWIESENSEIN UND TÄTIGSEIN ..	67
9.1. ‚Hilfe erhalten‘ – Notwendigkeit oder Bedrohung?	67
9.2. ‚Hilfe leisten‘ – Chance oder Grenze des selbstbestimmten Handelns?	72
9.3. Menschen mit geistiger Behinderung zwischen „Hilf mir“ und „Ich helfe“	75
10. „AUCH ICH BIN FÄHIG ZU HELFEN!“ - VIELFÄLTIGE MÖGLICHKEITEN DER UMSETZUNG ...	76
10.1. Schüler mit geistiger Behinderung als Dienstleister	76
10.2. Der ‚Soziale Tag‘ für Schüler mit geistiger Behinderung	77
10.3. Möglichkeiten im Unterrichtsalltag	79
10.4. Allgemeine Umgangsweise	82
11. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN	85
LITERATURVERZEICHNIS	88
ANHANG	XCII

Abbildungsverzeichnis

Abbildung 1: Mind-Map zum Thema ‚Helfen‘	19
Abbildung 2: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF	35
Abbildung 3: Formen der Intelligenzstörung nach ICD-10.....	37
Abbildung 4: Alters- und krankheitsbedingte Abhängigkeit im Leben.....	45
Abbildung 5: Modell: Abhängigkeit und ihre Verursacher.....	48
Abbildung 6: Quantitative und qualitative Abhängigkeit	49
Abbildung 7: Menschen im Spannungsverhältnis	57
Abbildung 8: ‚Selbstbestimmung‘ durch Assistenz.....	61
Abbildung 9: Zusammenführende Darstellung	66
Abbildung 10: Balance und Dysbalance im Bereich Helfen	75
Abbildung 11: Kreislauf des Helfens	81
Abbildung 12: Gleichgewicht im Bereich Helfen	87

EINLEITUNG

„Menschen mit Behinderung benötigen ständig unsere Hilfe ...“ - Eine Äußerung, die man sehr häufig vernehmen kann. Auch Aussagen wie „die tun mir leid“, „die können sich nicht helfen“, „brauchen sehr viel Unterstützung und Hilfe im Alltag“ und „man will helfen“ zu Menschen mit Behinderung sind häufig zu hören.¹ Dabei muss beachtet werden, dass gesellschaftliche Meinungen vielfältig sind und keinesfalls verallgemeinert werden dürfen. Allerdings handelt es sich bei Menschen mit Behinderung² um einen Personenkreis, dem in unserer Gesellschaft scheinbar häufig das Attribut ‚hilfsbedürftig‘ zugeordnet wird. Gemeinsam mit alten und kranken Menschen werden Menschen mit Behinderung dabei der schwächsten Gruppe der Gesellschaft zugeteilt. Diese Eingruppierung zu den ‚ganz besonders Hilfsbedürftigen‘ bekommt man im Alltag auf vielfältige Weise zu spüren, sei es durch mitleidige Blicke, die diese Personengruppe häufig erntet, oder aber das Nicht-zutrauen des Umfeldes in die Fähigkeiten des Menschen mit Behinderung.

All diese Beobachtungen veranlassten mich zur Auseinandersetzung mit der vorliegenden Thematik. Dabei beschäftigte mich die Frage, in wieweit Menschen mit geistiger Behinderung auf Hilfe angewiesen sind und in welcher Form und in welchen Bereichen sie selbst helfend tätig werden können. Damit zusammenhängend außerdem, wie Schülern³ das Helfen im Unterricht vermittelt werden kann.

Vor jedem Kapitel stehen kurze einleitende Sätze, trotzdem möchte ich an dieser Stelle einen kurzen Überblick über den Aufbau der Arbeit geben:

An die Einleitung schließt sich der praktische Teil mit der Schilderung einer Unterrichtsreihe zum Thema ‚Helfen‘ an. Der Aufbau des praktischen Teils ähnelt dabei dem eines ausführlichen Unterrichtsentwurfs, vernachlässigt bestimmte Bereiche jedoch, bzw. fügt neue Inhalte an. Dabei erfolgt zunächst die Vorstellung der Klasse,

¹ Aufgeführt sind Antworten, die Studenten der PH Reutlingen im Rahmen eines Interviews von Passanten zu der Frage „Was empfinden Sie beim Betrachten des Bildes?“ erhielten (gezeigt wurden Bilder, auf denen Kinder mit sichtbarer Behinderung zu sehen waren).

² Der Ausdruck ‚Menschen mit Behinderung‘ findet in der vorliegenden Arbeit Verwendung, um zu betonen, dass auch Menschen mit Behinderung zuallererst Mensch sind, aber die Behinderung eines ihrer zur Person gehörenden Merkmale darstellt. Fachlich wäre es natürlich noch korrekter, von einem Mensch zu sprechen, der als ‚geistig behindert‘ etikettiert wurde, der Einfachheit halber wird aber vom ‚Mensch mit geistiger Behinderung‘ gesprochen.

³ Im weiteren Verlauf der Wissenschaftlichen Hausarbeit wird aufgrund der besseren Lesbarkeit nur noch die männliche oder geschlechtsneutrale Kennzeichnung verwendet, so wird in der Regel von ‚Menschen mit Behinderung‘ oder ‚Schülern‘ gesprochen. Gemeint sind dabei beide Geschlechter gleichermaßen. Sollte eines der Geschlechter von Bedeutung sein, wird dies kenntlich gemacht.

sowie der einzelnen Schüler⁴. Nach den Rahmenbedingungen wird eine ausführliche Sachanalyse vorgenommen, wobei neben einer Annäherung an die Thematik eine Abgrenzung des Begriffs des Helfens von bedeutungsähnlichen Begriffen stattfindet. Außerdem wird das Thema eingegrenzt und auf für die Schülergruppe relevante Aspekte (Kapitel 2.2) begrenzt. In der didaktischen Analyse wird neben der Bedeutsamkeit des Themas für die Schüler und der Verankerung im Bildungsplan die gesamte Unterrichtsreihe vorgestellt. Um einen Einblick in den stattgefundenen Unterricht zu erhalten, wird dabei eine Unterrichtseinheit exemplarisch geschildert.

Bei der Durchführung der Reihe wurden sowohl Chancen, als auch Grenzen, die in der Behandlung eines solchen Themas liegen, sichtbar. Die Schilderung der praktischen Umsetzung endet deshalb im 4. Kapitel mit einem reflexiven Teil, in welchem diese Unterrichtsbeobachtungen aufgeführt und erste Vermutungen formuliert werden. Die dabei entstandenen Hypothesen machen eine theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik in einem zweiten Teil unentbehrlich.

Dabei erfolgt zu Beginn des theoretischen Teils, im 5. Kapitel, mittels verschiedener Definitionen der Versuch einer Annäherung an den Begriff ‚geistige Behinderung‘. Auch das moralische Handeln von Menschen mit kognitiver Beeinträchtigung wird in den Blick genommen. Theorien der Moralentwicklung werden dabei außer Acht gelassen, da sie für den weiteren Verlauf der Arbeit nicht bedeutend sind.

Im 6. Kapitel wird der Frage nachgegangen, inwieweit alle Menschen auf andere Menschen angewiesen sind. Die Begriffe der Angewiesenheit und Abhängigkeit werden hierbei synonym zum Begriff des Angewiesenseins verwendet. Auch die Frage, inwieweit Menschen mit Behinderung in stärkerem Maße angewiesen sind, ist Teil des Kapitels.

Die Selbstbestimmung, welche eng mit dem Bedürfnis nach Tätigsein und Handeln verbunden ist, bildet den Inhalt des 7. Kapitels.

Im Anschluss daran wird die Frage „Was veranlasst Menschen sich zu helfen?“ in einem eigenen Kapitel Gegenstand der Betrachtung sein.

Im 9. Kapitel erfolgt schließlich der Versuch, die zuvor getrennt voneinander thematisierten Begriffe der Angewiesenheit und der Selbstbestimmung mit dem Begriff des Helfens und der Bedeutung für Menschen mit geistiger Behinderung in Verbindung zu bringen. Dabei wird ein zweifaches Spannungsfeld, in dem sich Menschen mit geistiger Behinderung befinden, aufgezeigt werden. Zum einem im Bereich ‚Hilfe erhalten‘, zum anderen beim ‚Hilfe geben‘. Grundlage der Darstellung bilden die theoretischen Hintergründe und die Erfahrungen, die in der Klasse gesammelt wurden.

⁴ Aus Gründen des Datenschutzes wurden alle Namen verändert.

Wie der Titel der vorliegenden Wissenschaftlichen Hausarbeit „Auch ich bin fähig zu helfen!“ bereits ankündigt, soll ein Schwerpunkt der Arbeit vor allem auf dem Selbsttätig-werden, dem Helfen liegen, weshalb im 10. Kapitel Bereiche und Möglichkeiten aufgezeigt werden, in denen Menschen mit Behinderung tätig werden können. Dabei liegt das Hauptaugenmerk in der Verwirklichung des aktiven Helfens von Jugendlichen mit geistiger Behinderung in der schulischen Umgebung, weshalb am Ende des Kapitels pädagogische Schlussfolgerungen gezogen werden.

Zum methodischen Vorgehen muss beachtet werden, dass die praktische Umsetzung zu einem Zeitpunkt erfolgte, an dem eine theoretische Auseinandersetzung noch kaum stattgefunden hat. Deshalb bildet der praktische Teil - entgegen der üblichen Vorgehensweise - den Anfang der Arbeit. Die Praxis leitet die Arbeit ein und bestimmt maßgeblich, welche Bereiche im zweiten Teil betrachtet werden. Die im zweiten Schritt thematisierten Theorien werden immer wieder von Beobachtungen aus der Klasse durchbrochen, dabei werden Theorien bestärkt, aber zum Teil auch kritisch hinterfragt. An mehreren Stellen fließen auch Aussagen der Schüler selbst in die Theorie ein. Durch Kursivsetzung wurden sowohl Aussagen, als auch Beobachtungen kenntlich gemacht.

Im letzten Kapitel der Wissenschaftlichen Hausarbeit wird nochmals auf die Unterrichtseinheit Bezug genommen, bevor die Arbeit mit einer abschließenden Betrachtung und dem Literaturverzeichnis schließt.

I. DIE PRAKTISCHE UMSETZUNG

- DAS THEMA ‚HELFEN‘ AN DER SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE

Nachfolgend werden zuerst kurz die institutionellen Bedingungen, unter denen der Unterricht stattfand, geschildert. Außerdem erfolgt eine kurze Vorstellung der einzelnen Schüler bevor das Unterrichtsthema genauer dargestellt wird.

1. VORSTELLUNG DER BEDINGUNGEN

1.1. Institutionelle Bedingungen

Die Peter-Rosegger-Schule ist eine Schule für Kinder und Jugendliche mit besonderem Förderbedarf in Reutlingen (Baden-Württemberg). Aktuell werden in der Peter-Rosegger-Schule 104 Schüler von 44 Lehrkräften, zusammengesetzt aus SonderschullehrerInnen, FachlehrerInnen, HeilpädagogInnen und SozialpädagogInnen, unterrichtet. Desweiteren sind an der Schule JahrespraktikantInnen, Sekretärin, Hausmeister und Reinigungspersonal beschäftigt.

Die Schule hat zwei Schulstellen: Dabei befindet sich die Grund- und Hauptstufe im Schulgebäude in der Sonnenstraße (Römerschanze) und die Berufsschulstufe auf dem Schulgelände der Matthäus-Beger-Schule (Grund- und Hauptschule) an der Planie in der Oststadt von Reutlingen. Desweiteren befinden sich drei Außenklassen an Schulen in Sondelfingen und Sickenhausen.

Außerschulische Angebote sowie Kooperationen mit verschiedenen örtlichen Institutionen und Vereinen sind wichtige Bestandteile der Peter-Rosegger-Schule. Neben Kooperationen mit anderen örtlichen Schulen bestehen vor allem zu der Musikschule, dem Baff Kaffeehäusle, der Bruderhaus Diakonie und der TSG Behindertensportabteilung enge Kontakte.

Die Schulzeiten sind montags, dienstags und donnerstags von 8.30 Uhr bis 15.00 Uhr. Mittwochs und freitags endet der Unterricht bereits um 12.30 Uhr. Der Unterricht findet gewöhnlich in Doppelstunden statt. Daran schließt sich jeweils eine Vesperpause, bzw. um 12.30 Uhr die längere Mittagspause an.

(vgl. Peter-Rosegger-Schule)

Allgemeines zur räumlichen Situation und Zeitpunkt der Stunden

Ich durfte in der Klasse vor Beginn der Unterrichtsreihe an drei Vormittagen hospitieren. Dadurch konnte ich langsam Kontakt zu den Schülern herstellen und erste Beobachtungen sammeln. Außerdem erhielt ich die Gelegenheit den Klassenlehrer in einem Gespräch zu den Schülern und zu Unterrichtsgeschehen zu befragen.

Die Schüler kommen auf unterschiedliche Weise zur Schule, teilweise selbstständig mit öffentlichen Verkehrsmitteln oder zu Fuß oder sie gelangen mit kleinen Schulbussen direkt zur Schule. Um 8.30 Uhr beginnt nach einer kurzen Begrüßung der Unterricht, dabei findet montags zuerst eine kurze Besprechung des Wochenendes statt. Von ungefähr 10.00 bis 10.15 Uhr ist Vesperpause, anschließend folgt der zweite Unterrichtsblock bis zur Mittagspause um 12.30 Uhr.

Die ersten drei Unterrichtsstunden fanden montags von 10.15 bis 12.15 Uhr statt. Die letzte Unterrichtseinheit erfolgte bereits von 8.30 bis 10.00 Uhr.

Im Klassenzimmer befinden sich die üblichen schulischen Utensilien. Die Tische, an denen die Schüler zu zweit sitzen, sind in U-Form so angeordnet, dass alle Schüler zur Tafel blicken können. Neben den Schülern und meiner Person, ist außerdem der Klassenlehrer Herr Hochwald anwesend. Dies wirkt sich in sofern aus, dass beim Unterrichtsvorhaben mit der Unterstützung der Lehrkraft gerechnet werden kann.

1.2. Allgemeines zur Klasse

Die Klasse, mit der ich eine Unterrichtsreihe zum Thema ‚Helfen‘ bearbeiten durfte, gehört der Berufsschulstufe an. Sie ist somit an der Außenstelle in einem Gebäude auf dem Schulgelände der Matthäus-Beger-Schule zu finden.

Gegenwärtig gehören der Klasse zehn Schüler, die alle zwischen 16 und 20 Jahre alt sind, an. Die Schülerschaft setzt sich aus sechs jungen Frauen (Nadja, Dana, Melanie, Christiane, Anna und Kathrin) und vier jungen Männern (Nils, Aleandro, Kilian und Konrad) zusammen. Die Klasse besteht in dieser Zusammensetzung bereits seit zwei Jahren, seit dem Schuljahr 2011/2012 ist Herr Armin Hochwald Klassenlehrer.

Besonderer Schwerpunkt des Unterrichts in der Berufsschulstufe liegt in der Vorbereitung auf das Erwachsenenleben. Dabei werden verschiedenste Bereiche berücksichtigt. Mit Angeboten, wie zum Beispiel dem des Wohntrainings, wird das Ziel verfolgt, durch Übung und Begleitungen die Jugendlichen in ein möglichst selbstbestimmtes Leben zu führen.

Desweiteren bewältigten die Schüler im Laufe ihrer Berufsschulzeit mehrere Betriebspraktika. Diese finden, je nach Schüler, in der Werkstatt für behinderte Menschen (WfbM), aber auch auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt statt. Auch durch den Arbeitstag, der wöchentlich stattfindet, sollen die Jugendlichen auf die Arbeitswelt und das nachschulische Leben vorbereitet werden. Dabei bieten die Lehrkräfte der Berufsschulstufe verschiedene Arbeitsprojekte (wie beispielsweise ‚Kaffee/Kuchen‘, ‚Computer‘, ‚Projekt Umwelt‘ oder ‚Hauswirtschaft‘) an. Die Schüler bekommen so die Möglichkeit, in verschiedensten Berufs- und Alltagsfeldern ihr vorhandenes Können zu erproben und ihre Fähigkeiten zu erweitern.

Wichtig ist den Lehrkräften dabei, dass die Schüler individuell betrachtet und die Interessen, Wünsche und Zukunftsvorstellungen des jeweiligen Schülers berücksichtigt werden. Neben dem großen Feld ‚Arbeit‘ werden die Schüler auch auf die Nutzung von verschiedenen Freizeitangeboten vorbereitet. Dabei legt der Klassenlehrer großen Wert darauf, dass den Schülern viel Raum für das selbstständige Treffen von Entscheidungen gelassen wird. Dies zeigt sich beispielsweise in der Wahl von Unterrichtsthemen, aber auch bei der Entscheidung für Angebote und der Planung und Durchführung von gemeinsamen Freizeitaktivitäten (Kinobesuch, Disko,...). Um die Schüler auf ihre Rolle als Erwachsener vorzubereiten und um den gegenseitigen Respekt zu gewährleisten, werden die Schüler der Berufsschulstufe von den Lehrkräften gesiezt. Eine Ansprache einzelner Schüler erfolgt also gewöhnlich mit der Höflichkeitsform ‚Sie‘ und dem Nennen des Vornamens.

Nach dem Schuljahr 2011/12 werden einige Schüler der Klasse aus der Schule verabschiedet, so kommt Nils in den Förder- und Betreuungsbereich (FuB), während Konrad, Kathrin, Dana, Christiane und Nadja die Schule verlassen und ihr Berufsleben in der örtlichen Werkstatt beginnen. Anna, Melanie, Aleandro und Kilian werden für ein weiteres Jahr die Berufsschulstufe besuchen.

Während meiner Anwesenheit konnte ich immer wieder die Schüler und ihren Umgang miteinander beobachten. Dabei zeigte sich vor und nach den Unterrichtsstunden, aber auch in den Pausen, dass die Schüler nur sehr selten miteinander reden. Auch in Unterrichtsgesprächen habe ich die Schüler als sehr ruhig und eher introvertiert wahrgenommen. Die Schüler sind gute Zuhörer, aber eine eigene Meinung wird kaum vertreten. Öfters hatte ich in der Klasse das Gefühl, dass den Schülern bestimmte Meinungen eingetrichtert wurden und sie bestimmte Handlungen mechanisch und teilnahmslos ausführen.

Auseinandersetzungen zwischen einzelnen Jugendlichen konnte ich kaum beobachten, auch Lehrerangaben zufolge sind Streitigkeiten zwischen den Schülern

sehr selten. Trotz der spärlichen Unterhaltungen kann der Umgang zwischen den Schülern und den Lehrpersonen als vertrauensvoll und von gegenseitiger Wertschätzung geprägt beschrieben werden.

Insgesamt kann festgehalten werden, dass in der Klasse ein sehr angenehmes Klassenklima herrscht.

1.3. Vorstellung der Schüler

Der Kenntnisstand der Schüler ist sehr unterschiedlich. Im Folgenden werden die Schüler der Klasse kurz im Einzelnen vorgestellt. Die Inhalte beruhen dabei zum einen auf Aussagen des Klassenlehrers, zum anderen handelt es sich um eigene Beobachtungen. Dabei wurden besonders für das Unterrichtsthema relevante Bereiche, wie z.B. das Sozialverhalten des Schülers, in den Blick genommen. Mathematische Aspekte oder Fertigkeiten und Kenntnisse in Deutsch oder anderen Unterrichtsfächern werden nur genannt, wenn angenommen wird, dass dies der Vorstellung des Lesers dient und der Schüler dadurch eindrücklicher geschildert werden kann. Auch Nennungen von diagnostizierten Behinderungen erfolgen aus denselben Gründen, sollen die Individualität des Schülers aber keinesfalls auf die Behinderung reduzieren oder den Schüler in irgendeiner Weise stigmatisieren.

Beachtet werden muss, dass die folgenden Schülervorstellungen den jeweiligen Schüler nur ausschnitthaft und ansatzweise beschreiben. Um genauere Aussagen über die Voraussetzungen der einzelnen Schüler treffen zu können, wäre es notwendig, die Jugendlichen und ihr Umfeld näher kennenzulernen. Desweiteren sind die beschriebenen Ausschnitte subjektiv wahrgenommen. So könnte es sein, dass eine andere Person völlig andere Beobachtungen machen würde und zu einer gänzlich anderen Deutung von Verhaltensweisen gelangen würde.

Nils

Nils ist ein 20 Jahre alter, meist gutgelaunter Schüler. Bei ihm wurde das Down-Syndrom diagnostiziert. Nils befindet sich im letzten Schuljahr, er wird danach den Förder- und Betreuungsbereich besuchen. Für Unterrichtsthemen und -inhalte ist Nils nicht immer zu gewinnen. Nils äußert dies, indem er sich meist zurückzieht und das Unterrichtsgeschehen aus der Ferne beobachtet. Verweigert Nils die Mitarbeit, wird dies meist toleriert. Oft beschließt er einige Minuten nach der anfänglichen Verweigerungshaltung doch am Unterricht teilzunehmen. Nils zeigt dies durch seine Körpersprache an (er wendet sich merklich seinen Mitschülern zu) und kann selbst ins Unterrichtsgeschehen zurückkommen. Wird er dann von der Lehrperson

miteinbezogen, kann seine Aufmerksamkeit durchaus während der gesamten Stunde anhalten.

Nils kann verschiedene Piktogramme lesen, außerdem erkennt er seinen Namen. Eine besondere Vorliebe hat Nils für das Anschauen von Bildern und Fotos. So nimmt er Bilder immer wieder zur Betrachtung in die Hand, besonders sein eigenes Abbild scheint ihn dabei sehr zu erfreuen.

Verbale Kommunikation mit Nils ist nur eingeschränkt möglich. Nils aktiver Wortschatz begrenzt sich auf wenige Wörter wie „gut“, „ja“, „nein“, „Nils“. Allerdings gelingt es ihm meist, seine Bedürfnisse durch Gestik und Mimik auszudrücken. Sein passiver Wortschatz ist erheblich größer, Reaktionen auf verbale Äußerungen des Lehrers finden somit immer statt. Im motorischen Bereich kann Nils mit Hilfestellung schneiden und kleben. Unterstützung benötigt er in Bereichen, in denen hohe feinmotorische Fertigkeiten, wie beispielsweise Finger-Geschicklichkeit oder Auge-Hand-Koordination, nötig sind.

Nils zeigt besonderes Interesse für die von ARD beinahe wöchentlich ausgestrahlten Tatort-Sendungen. Wird er auf die Kommissare angesprochen, reagiert er mit begeistertem Kopfnicken und kommentiert seine Meinung zur Tatort-Sendung meist mit „gut“.

In Hinblick auf das Unterrichtsthema Helfen fällt es Nils schwer, sich bei einem Problem verbal zu äußern. Manchmal richtet er sich zeitlich sehr verzögert an den Lehrer, oft reagiert er bei Schwierigkeiten aber auch verärgert.

Der Klassenlehrer berichtete von impulsiven Handlungen, allerdings konnte ich keinerlei derartigen Verhaltensweisen während meiner Anwesenheit in der Klasse beobachten.

Konrad

Konrad ist ein 19 Jahre alter, sehr höflicher Schüler. Laut Angabe des Lehrers, ist Konrad Autist. Konrad zeigt in manchen Bereichen Verhaltensweisen, die als autistisch bezeichnet werden können, allerdings erlebte ich daneben auch einem Autisten sehr unübliches Verhalten. Seine leise, unsichere Sprechweise und der oft nach unten gerichtete Blick könnten ebenso Anzeichen eines schwachen Selbstbildes sein.

Konrad kann lesen und schreiben. Er nimmt von sich aus kaum Kontakt zu seinen Mitschülern auf, wird aber merklich von seinen Klassenkameraden akzeptiert.

Auf Fragen antwortet Konrad meist leise und verzögert. Dabei sind seine Äußerungen oft kurz und sein Sprechtempo erfahrungsgemäß sehr schnell, weswegen er manchmal nur schwer zu verstehen ist.

Konrads Mitarbeit am Unterrichtsgeschehen ist je nach Tagesform und Unterrichtsinhalt verschieden. Werden direkte, einfache und klare Anweisungen an ihn gestellt und ihm genügend Zeit gelassen, führt er diese aus. Sein Arbeitstempo ist meist langsam und bedächtig, er versucht Aufträge und direkte Anweisungen korrekt und sehr ordentlich auszuführen.

Auffallend sind Konrads Reaktionen auf körperliche Nähe, so lässt sich beobachten, dass Konrad, rückt man ihm körperlich etwas näher, äußerst sensibel reagiert und schnell ausweicht und sich zurückzieht. Auch im Äußern von Hilfebedarf kommt dies zum Vorschein, so bittet er seine Mitschüler und auch den Lehrer nicht um Hilfe. Konrads Verhalten bei auftauchenden Problemen ist abwartend. Er selbst hilft seinen Mitschülern, wenn er direkt mit Beschreibung der Hilfehandlung dazu aufgefordert wird.

Kathrin

Kathrin ist eine 18-jährige junge Frau mit Down-Syndrom. Kathrin zeigt einen ausgeprägten Willen, ihre eigenen Interessen vertritt sie teils hartnäckig.

Kathrin gehört zu den leistungsstärkeren Schülerinnen der Klasse. Sie kann lesen, das Schreiben bereitet ihr aber noch Schwierigkeiten. Bei bekannten Aufgaben zeigt Kathrin Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen. Dabei präsentiert sich Kathrin besonders bei Tätigkeiten, in denen praktisches Handeln gefordert ist, als selbstständig und geschickt.

Kathrin ist eine meist freundliche Schülerin, kann aber häufig auch mit ausgeprägter Sturheit reagieren. Besonders bei Aufgaben, die ihr schwierig erscheinen und von gewohnten Aufgabenstellungen abweichen, wird dies deutlich. Kathrin lässt sich schnell entmutigen, sie sitzt dann mit gesenktem Kopf an ihrem Platz und muss stark durch eine Lehrkraft zur Teilnahme motiviert werden. Wenn ihr die Aufgaben nach einiger Beobachtungszeit bewältigbar erscheinen, bringt sie sich selbst wieder in die Lerngruppe ein.

Um Hilfe fragt Kathrin nur sehr selten. Wird ihr Hilfe angeboten, nimmt sie diese aber meist dankend an.

Kathrin hat bereits am Umweltschutz teilgenommen und arbeitet einmal in der Woche in Begleitung einer Lehrerin im Weltladen. In beiden Bereichen war ihr Engagement der Lehrerin zufolge recht hoch, im Weltladen aktualisiert sie unter Anderem die Preiszeichen auf den Waren. Kathrin besucht mit einigen ihrer Klassenkameradinnen wöchentlich den örtlichen Hip-Hop Kurs.

Melanie

Die 17-jährige Melanie ist die leistungsstärkste Schülerin der Klasse. Sie ist Klassensprecherin und wird nach dem Schuljahr ein weiteres Jahr die Berufsschulstufe besuchen. Melanie verfolgt mit Unterstützung das Ziel, eine Anstellung auf dem allgemeinen Arbeitsmarkt zu finden.

Melanie kann sowohl lesen, als auch in Druckbuchstaben lautgetreu schreiben. In Mathematik rechnet sie mit Hilfsmitteln im Zahlenraum 20.

Melanie beteiligt sich an Unterrichtsgesprächen, sie traut sich auch, neue Ideen zu äußern und ihre Gedanken ins Unterrichtsgespräch einzubringen. Die junge Frau agiert recht selbstständig und mobil, sie benutzt beispielsweise allein öffentliche Verkehrsmittel. Melanie benötigt aber bei kleineren täglichen Dingen, wie z.B. dem Binden der Schuhe, Hilfe. Unterstützung erfragt Melanie meist sofort. Bei auftretenden Problemen, zum Beispiel auf dem Schulweg, telefoniert sie selbstständig um Hilfe. Dabei ruft sie, je nach Situation, entweder ihre Eltern oder den Klassenlehrer an.

Melanie erscheint als höfliches, zuvorkommendes Mädchen. Sie ist sehr zuverlässig beim Erledigen von Aufgaben. Bei ihren Mitschülern ist sie beliebt. Benötigt einer ihrer Klassenkameraden Hilfe, erkennt sie dies und zeigt sofort große Hilfsbereitschaft. Ihre eigenen Fähigkeiten bewertet sie aber selbst wesentlich schlechter, als dies der Realität entspricht.

Aleandro

Aleandro ist ein 17 Jahre alter Schüler mit griechischer Muttersprache. Aleandro kann als Schüler beschrieben werden, der ein auffällig großes Interesse an seiner Umwelt zeigt. Seine Aufmerksamkeit drückt er besonders aus, wenn es um Automarken geht, aber auch die Themenfelder Musik und Tiere faszinieren ihn. Durch seine große Neugier zeigt sich Aleandro aber auch an anderen Themen interessiert. Für neue Unterrichtsinhalte ist er deshalb offen und leicht zu begeistern.

Aleandro liest Bilder und erkennt seinen Namen. Außerdem kann er abzählen, vertauscht aber manchmal noch die Zahlen.

Aufgabenstellungen versucht er korrekt auszuführen, dabei vergewissert er sich häufig ob sein Handeln den Erwartungen des Lehrers entspricht. Das Lob des Lehrers ist ihm hierbei sehr wichtig.

Aleandros Anstrengungsbereitschaft und Durchhaltevermögen bei Aufgaben hängen ganz von seiner Tagesform ab, so gibt es Tage, an denen er sich lange Zeit auf eine Aufgabe konzentrieren kann, aber auch Tage an denen seine Konzentrationsspanne sehr kurz ist und ihn viele andere Dinge beschäftigen. Aleandro spricht dann übermäßig viel und muss häufig zum Stillsein und Zuhören ermahnt werden. Um

Aleandros Gesprächsthema Auto zu stoppen, ist es manchmal nötig, ihn mit Nachdruck dazu aufzufordern, seine Aufmerksamkeit auf das eigentliche Unterrichtsthema zu richten.

Allgemein kann gesagt werden, dass Aleandro gerne an Unterrichtsgesprächen teilnimmt und bemüht ist, sich einzubringen. Zu seinen Mitmenschen sucht er ständig Kontakt und äußert häufig Komplimente zur Frisur oder der Kleidung seiner Mitschüler. Von seinen Klassenkameraden wird Aleandro akzeptiert, engere Freundschaften scheinen aber nicht zu existieren. Dies könnte daran liegen, dass Aleandro die Gefühlslagen und Körpersignale seiner Klassenkameraden nur bedingt deuten kann und sein Verhalten häufig eher aufdringlich erscheint.

Nadja

Die 19-jährige Nadja ist ein sehr schüchternes, sich unauffällig verhaltendes Mädchen. An Unterrichtsgesprächen beteiligt sie sich meist nur, wenn sie direkt von der Lehrperson angesprochen wird. Dann äußert sie sich in leiser, aber sehr deutlicher und klarer Sprache. Auffallend ist, dass sich Nadja gerne zurückhält, ihre Mitschüler genau beobachtet und ihnen den Vortritt überlässt. Ergeben sich in der Klasse lustige Situationen lacht Nadja mit – wenn auch immer eher zurückhaltend und vorsichtig. Durch ihre ruhige, nette Art scheint sie bei ihren Klassenkameraden sehr beliebt zu sein. Besonders gut kommt Nadja dabei mit ihrer Mitschülerin Dana aus. Nadja ist eine Schülerin, die sehr zuverlässig und ordentlich ist und schulischen Aufgaben sehr fleißig nachgeht.

Nadja kann lesen und schreiben. Den Unterricht verfolgt Nadja mit großem Interesse. Sie ist eine aufmerksame Zuhörerin und hängt förmlich an den Lippen des Lehrers, bzw. Mitschülers, beteiligt sich aber kaum aus eigener Initiative am Unterricht. Die Lehrperson muss darauf achten, dass Nadja bei Unterrichtsgesprächen nicht übersehen wird. Bei Rollenspielen sollte ihr genügend Zeit gewährt werden, damit sie sich eine Beteiligung zutraut.

Benötigt Nadja Hilfe, äußert sie dies nicht direkt, vielmehr verharrt sie im Arbeitsschritt, bzw. in ihrer Tätigkeit. Sie wartet dann meist mit gesenktem Kopf ab, bis Hilfe angeboten wird. Die angebotene Hilfe nimmt sie dann dankend an, wirkt dabei aber meist sehr beschämt. Wird Nadja aufgefordert selbst jemandem zu helfen, zeigt sie sich sehr engagiert und hilfsbereit. Ihr Verhalten gegenüber ihren Mitschülern kann allgemein als sehr rücksichtsvoll beschrieben werden.

Kilian

Der 16-jährige Kilian ist der leistungsstärkste Junge der Klasse. So kann er beispielsweise im mathematischen Bereich mit Hilfsmitteln im Hunderterbereich addieren. Außerdem liest und schreibt Kilian.

Seine kommunikativen Kompetenzen können als sehr gut eingestuft werden, manchmal hat Kilian aber leichte Wortfindungsstörungen. An Unterrichtsgesprächen beteiligt er sich rege und traut sich dabei, auch eigene Vorschläge und Ideen bei offenen Fragestellungen einzubringen. Für Klassengespräche sind seine Beiträge meist sehr gewinnbringend.

Kilian hat sich nach Angaben der Lehrkraft im letzten Schuljahr sehr gut entwickelt, so seien provozierendes Verhalten gegenüber Klassenkameraden und Lehrern merklich zurückgegangen. Entscheidungen, die die Lehrkraft fällt, stellt Kilian des Öfteren zur Frage oder versucht Arbeitsaufträge zu verhandeln und auszudiskutieren. Dies sollte allerdings nicht zwangsläufig negativ verstanden werden. Kilian hat einen eigenen Willen, was als positiv zu werten ist, zu mal er durch gute Begründungen auch vom Sinn einzelner Aufgaben überzeugt werden kann und diese dann ohne weitere Diskussionen ausführt.

Betrachtet man Kilian in Interaktion zu seinen Mitschülern, scheint er in seiner Klasse eher ein Einzelgänger zu sein. Bei Gruppenaufgaben zeigt er sich dominant, kann aber nachdem er darauf hingewiesen wurde durchaus auch mit seinen Partnern kooperieren.

Oft fiel bei den Aufgaben und während der Gespräche auf, dass Kilian zum einen bei Selbsteinschätzungen seine eigenen Fähigkeiten als sehr stark und überhöht einschätzt, zum anderen aber zugleich Angst zeigt, die Aufgabe nicht bewältigen zu können.

Christiane

Christiane ist ein 19 Jahre altes, sehr aufgewecktes Mädchen mit Down-Syndrom. Aufgrund ihrer kleinen Körperstatur wirkt die junge Frau oft wesentlich jünger und wird von ihrem Umfeld als eher kindlich wahrgenommen und behandelt.

Christiane kann Symbole lesen und ihren eigenen Namen erkennen. Sie spricht in Mehrwortsätzen, hat aber wenig eigenen Wortschatz zur Verfügung.

Werden Aufgaben klar formuliert und Christiane genügend angeleitet, bewältigt Christiane diese in einem eher langsamen, aber sehr ausdauerndem Arbeitstempo. Über Lob des Lehrers und bewältigte Arbeiten freut sie sich erkennbar.

In Unterrichtsgesprächen hält sie sich mit eigenen Beiträgen meist sehr zurück, hört aber ihren Klassenkameraden stets aufmerksam zu.

Christiane wird von ihren Mitschülern gemocht und akzeptiert. Auffallend ist, dass Christiane oft Anweisungen im Befehlston an ihre Klassenkameradin Anna erteilt. Dabei handelt es sich jedoch meist um Aufforderungen, die sie auch selbst bewältigen könnte. Gegenüber ihren anderen Klassenkameraden oder der Lehrperson zeigt sie diese Befehlsanweisungen nicht.

Christiane mag Tiere, sie selbst besitzt eine Katze, und nimmt, wie einige ihrer Mitschülerinnen, am örtlichen Hip-Hop Verein teil.

Anna

Anna ist 18 Jahre alt und hat mehrere Geschwister, von denen sie oft erzählt. Da ihre Mutter krank ist, hat Anna eine Tagesmutter, zu der sie jeden Tag nach der Schule geht.

Anna kann ihren Namen erkennen und schreiben. Sie kann im Zahlenraum 10 abzählen. Im Bereich der kommunikativen Kompetenzen verfügt Anna über wenig aktiven Wortschatz. Hervorzuheben ist allerdings ihr überaus gutes Namensgedächtnis. Andere Personen sind Anna sehr wichtig, sitzt eine den Schülern unbekannte Person im Klassenzimmer, ist es meist Anna die sich für die Person interessiert und nachfragen zu Name, Alter, möglichen Haustieren und Hobbies stellt. Diese Dinge scheinen für Anna bedeutend zu sein, auch Wochen später kann sie sich an das Erzählte erinnern.

Aufgabenstellungen versucht sie zur Zufriedenheit der Lehrperson auszuführen. Anna folgt dem Unterricht interessiert, zeigt dabei aber kaum Eigeninitiative und ist sehr auf die Lehrperson fixiert.

Trotz der Lehrerzentriertheit kann der Kontakt zu ihren Mitschülern als sehr gut beschrieben werden. Anna zeigt ein ausgeprägtes Sozialverhalten. Dies macht sich unter Anderem dadurch bemerkbar, dass sie sich sehr empathisch verhält und sich häufig um ihre Klassenkameraden kümmert und sorgt. Holt sich Anna beispielsweise ein Glas Wasser, fragt sie meist ihre Mitschüler „Sprudel?“. Oft lässt sich aber auch beobachten, dass Anna sich von ihren Mitschülern sehr bestimmen lässt. Hier sollte sie noch lernen, eigene Bedürfnisse wahrzunehmen und für diese einzutreten. Wenn Anna Hilfe benötigt, verharret sie meist bis ihr diese angeboten wird. Damit Anna allmählich lernt, Hilfe einzufordern und Interessen zu vertreten, benötigt sie die Ermutigung der Lehrkraft.

Dana

Dana ist 20 Jahre alt, sie lebt mit Ihrem Bruder, der Großmutter und ihren Eltern in einem Stadtteil unweit von Reutlingen. Dana ist eine selbstständige Schülerin, sie fährt beispielsweise jeden Tag selbst mit der Bahn nach Reutlingen, bzw. wieder zurück.

Dana kann lesen und schreiben. Sie ist an sämtlichen Unterrichtsthemen interessiert und zeigt sich meist sehr lernwillig und motiviert. Ihre Konzentrationsspanne ist sehr groß, ihr Arbeitstempo zügig und ihren Arbeitsplatz organisiert sie überwiegend selbst.

Im Gespräch antwortet Dana auf direkt an sie gerichtete Fragen. Eine eigene, aktive Beteiligung am Unterrichtsgeschehen findet jedoch meist nicht statt.

Dana hat einen guten Kontakt zu ihren Mitschülern. Häufig traut sie sich Dinge nicht zu und muss ermutigt werden. Werden ihr Handlungsweisen gezeigt, kann sie einzelne Handlungsschritte gut behalten und bei wiederkommenden Situationen selbst abrufen.

Dana erscheint manchmal emotional nicht sehr belastbar zu sein, sie weigert sich laut des Lehrers phasenweise die Schule zu besuchen, äußert hierfür aber keinerlei Gründe.

Dana hat viele Hobbies, sie spielt in der Musikschule Keyboard, hat bereits an Theateraufführungen mitgewirkt und nimmt in ihrer Freizeit an verschiedenen Aktionen und Veranstaltungen der Lebenshilfe teil. So gehört sie beispielsweise dem Teenie-Club und dem Hip-Hop Verein an.

Nachdem die Schüler der Klasse vorgestellt wurden, wird nun die Thematik ‚Helfen‘ sachlich eingeordnet, bevor für die Schülergruppe relevante Inhalte ausgewählt werden können.

2. ANALYSE DER SACHE

Es erfolgt eine kurze Definition, Abgrenzung und Einordnung des Hilfe-Begriffes zu ähnlichen, eng verwandten Begrifflichkeiten.

2.1. Begriffsbestimmung und Abgrenzung

2.1.1. Begriffsbestimmung

Etymologisch trat das mittelhochdeutsche Verb ‚helfen‘, althochdeutsch ‚helfan‘, erstmals im 8. Jahrhundert auf. Es lässt sich auf verschiedene sprachliche Wurzeln zurückführen. (vgl. KLUGE 2002)

Dem Wort ‚helfen‘ liegt laut dem Grimmschen Wörterbuch „[...] die allgemeine vorstellung nützen, dienen zu grunde [...]“ (GRIMM 1877, S. 950). Steht das Verb mit einem persönlichen Subjekt wird ein bewusste, tätige Unterstützung oder ein bewusster, tätiger Beistand betont. Dabei kann das Wort verschiedene Bedeutungen einnehmen. So kann es als Ausruf, Wunsch- oder Bittformel stehen (z.B.: „Hilf mir!“, „Herr helft!“, „Hilf uns, Gott“), aber helfen kann auch ironisch, als Drohung („Warte nur mal ab, dir helf ich gleich...“) oder als Schwurformel („So wahr mir Gott helfe“) gebraucht werden. (ebd.)

Steht ‚helfen‘ in Verbindung mit einem unpersönlichen Subjekt, also z.B. „das hilft“ oder „kein Flehen hilft“ wird besonders der Nutzen oder die Förderung hervorgehoben. Aber auch hier existieren, je nach Verwendung, verschiedene Abstufungen. (vgl. ebd., S. 950-957)

Auch die Substantive ‚Hilfe‘ und ‚Hülfe‘ können die Bedeutung der Unterstützung und die des Nutzens oder der Förderung haben (vgl. KLUGE 2002, S. 308 und GRIMM 1877, S. 1324). Dabei können beide Sinnzuschreibungen nicht klar voneinander abgegrenzt werden.

Unter ‚helfen‘ wird heute allgemein verstanden, dass einer Person „[...] durch tatkräftiges Eingreifen, durch Handreichungen [oder] körperliche Hilfestellung, durch irgendwelche Mittel [oder] den Einsatz [der] Persönlichkeit [...]“ (DUDENREAKTION 2007, S.784, Anmerk. E.W.) ermöglicht wird zu einem bestimmten Ziel (einfacher oder leichter) zu gelangen. Synonym werden auch Wörter wie ‚unterstützen‘, ‚beistehen‘ oder ‚Hilfe leisten‘ verwendet.

THOLE/HUNOLD (2011, S.147) benennen als Voraussetzung für Helfen immer einen vermuteten oder tatsächlichen Bedarf einer anderen Person, der Bedarf kann dabei nicht mit den eigenen Ressourcen erfüllt werden. Eine Person hilft also nicht, indem sie

etwas stellvertretend erledigt, was das Gegenüber eigentlich selbstständig erledigen sollte und auch möchte.

In der vorliegenden Arbeit definiere ich den Hilfebegriff etwas anders als es THOLE/HUNOLD tun. Dabei gehe ich von einem weiter gefassten Hilfebegriff aus. Auch in Situationen, die eine Person selbst erledigen könnte, kann meiner Meinung nach helfen stattfinden. Zwar ist die betreffende Person nicht im direkten Sinne hilfsbedürftig, da sie die Situation auch selbst bewältigen könnte, allerdings wird der Person etwas abgenommen, bzw. erleichtert. Zur Verdeutlichung dient folgende Unterrichtssituation:

Dem Klassenlehrer fällt die Magnetschachtel hinunter. Zwar schafft der Lehrer das Aufsammeln der einzelnen Magnete auch alleine, durch die Mithilfe von einem Schüler wird ihm die Tätigkeit aber erleichtert.

Auch diese Unterstützung beim Aufsammeln stellt für mich eine Form der Hilfe dar. Zwar gehe ich damit nicht wie THOLE/HUNOLD von einem unbedingten Hilfebedarf aus, möchte aber auch betonen, dass Hilfe nicht meint, gegen den Willen des Gegenübers zu handeln oder ihn abhängig zu machen.

Dabei können viele verschiedene Handlungsweisen eine Hilfe darstellen. Hilfe kann bedeuten, eine Person in ihrem Vorhaben durch die Übernahme einzelner Teile zu unterstützen, beziehungsweise ihr dadurch das Erreichen eines Ziels zu erleichtern. Hilfe kann desweiteren finanziell über das Geben oder Spenden von Geld erfolgen, aber auch durch körperliche Arbeit. So können sämtliche Haushaltstätigkeiten wie beispielsweise das Spülen des Geschirrs, das Abräumen des Tisches, das Entsorgen des Mülls eine Unterstützung darstellen. Man kann aber auch einer Person beim Suchen eines Gegenstandes, einer bestimmten Straße oder Anderem helfen. (vgl. DUDENREAKTION 2007, S. 784)

Die helfende Person kann dabei mehr oder weniger aktiv agieren. So können beispielsweise auch ein guter Ratschlag, ein brauchbarer Einfall bei einem Problem oder die bloße Anwesenheit eine Hilfe für eine Person darstellen. Was letztendlich für die hilfsbedürftige Person wirklich hilfreich ist, wird subjektiv empfunden.

Um dies zu veranschaulichen wird ein schulisches Beispiel geschildert:

Christiane ist traurig, weil sie ihren Spitzer nicht mehr findet. Für ihre beiden Mitschüler und Nebensitzer, Dana und Aleandro, gäbe es nun verschiedene Möglichkeiten Christiane zu helfen. Beispielsweise könnten sie ihr einen neuen Spitzer kaufen oder ihr den eigenen Spitzer schenken. Naheliegender wäre aber sicherlich das Ausleihen des eigenen Spitzers

oder die Hilfe beim Suchen. Aber eine trostpendende Umarmung könnte Christiane ebenfalls helfen.

Welche dieser Handlungen der Mitschüler wirklich ‚hilfreich‘ für Christiane sind, ist von der genauen Situation, von der Stimmungslage Christianes und dem Verhältnis zu ihren Mitschülern abhängig.

‚Helfen‘ stellt folglich ein sehr vielfältiger Begriff dar. Menschen können sich gegenseitig helfen, man kann aber auch Tieren oder Pflanzen helfen (z.B. Krötenwanderung, Umweltschutz, etc.). Tiere können im Gegenzug auch eine Hilfe für Menschen bedeuten. Aber für uns können auch Gegenstände förderlich sein, wie z.B. der Teddybär der uns Trost geben und somit helfen kann. Oder ein Medikament, das Schmerzen lindert, kann uns viel oder kaum helfen.

Festzuhalten bleibt, dass Helfen ein unabdingbarer Bestandteil des menschlichen Alltags- und Zusammenlebens ist. Hilfe findet an sämtlichen Orten statt, ob im eigenen Zuhause, in der Schule, im Bus, im Supermarkt oder auf der Straße – überall, wo Menschen aufeinander treffen „[ist Hilfe] omnipräsent, lebensweltlich und mithin genuiner, trivialer Teil des Alltagslebens“ (THOLE/HUNOLD 2011, S.147, Anmerk. E.W.). Der Frage, weshalb ‚Helfen‘ als „eine Kernpraxis menschlichen Miteinanders“ (ebd., S.153) bezeichnet werden kann, wird unter Kapitel 8 nachgegangen, vorerst erfolgt eine Abgrenzung zu mit dem Helfen verwandten Begrifflichkeiten.

2.1.2. Abgrenzung zu verwandten Begriffen

Unter Altruismus werden allgemein Handlungen verstanden, die vom Handelnden große Opfer verlangen und einzig zum Wohl der anderen Person dienen. LEEDS (1963) (zit. nach STAUB 1981, S.7) bestimmt drei Kriterien, anhand derer eine Handlung als altruistische Handlung bewertet werden kann:

- (1) Die Handlung ist Selbstzweck und nicht auf eigenen Gewinn ausgerichtet.
- (2) Die Handlung wird freiwillig ausgeführt.
- (3) Die Handlung bewirkt Gutes.

BIERHOFF (1990) knüpft an den Merkmalen LEEDS an, er bestimmt sie jedoch näher und weitete sie aus. So kommt er zu vier wesentlichen Bestimmungsmerkmalen, die eine Handlung als altruistisch kennzeichnen:

- (1) Für den Hilfeempfänger sollte die Handlung einen Vorteil bedeuten.
- (2) Die Handlung sollte beabsichtigt (nicht zufällig) erfolgen.
- (3) Der Empfänger muss eine Person (keine Organisation oder Ähnliches) sein.

- (4) Die Motivation der Handlung muss freiwillig sein. D.h. berufliche, bezahlte Tätigkeiten sind nicht altruistisch, da das Gehalt bereits zum helfenden Verhalten verpflichtet. Damit fallen Handlungsweisen von Angehörigen der helfenden Berufsgruppen zu denen beispielsweise Ärzte, Sozialarbeiter oder Altenpfleger gerechnet werden nicht unter Altruismus.

Die Grenzen zwischen altruistischem und helfendem Verhalten sind fließend. Allerdings bietet der zuletzt genannte Punkt von BIERHOFF eine Abgrenzungsmöglichkeit. Denn Personen, die in helfenden Berufen arbeiten, erteilen Menschen eine Wohltat oder unterstützen diese. Sie sind also zum Helfen allein schon aus Berufsgründen verpflichtet. Geht das Helfen aber über die beruflichen Verpflichtungen hinaus, kann auch hier von Altruismus gesprochen werden (vgl. BIERHOFF 1990, S. 9f.). Oft wird Altruismus als Gegenbegriff des Egoismus gesehen. Dabei wird gefordert, eine Handlung nur dann als altruistisch zu bezeichnen, wenn keinerlei Eigennutz damit verbunden wäre. Allerdings ist fraglich, ob überhaupt Handlungen, hinter denen keinerlei egoistische Motive stecken und die sich nur an der anderen Person orientieren, existieren. Denn allein das Gefühl sich moralisch richtig verhalten zu haben, nützt der eigenen Person. Durch das Befolgen eigener Prinzipien und Normen erfolgt eine Belohnung und Wertschätzung der eigenen Person und es entsteht ein positives Gefühl.

Helfen wird häufig in Verbindung mit Prosozialem Verhalten verwendet und der sozialen Kompetenz zugeordnet. Unter Prosozialem Verhalten sind verschiedene Verhaltensweisen gemeint, die zum Wohl einer anderen Person oder Gruppe beitragen. Prosoziales Verhalten und soziale Kompetenz können somit als Überbegriffe von Helfen verstanden werden, meinen daneben aber noch weitere Verhaltensweisen wie beispielsweise mit anderen kooperieren zu können, kritikfähig zu sein, soziale Regeln zu beachten, Rücksicht zu nehmen oder Konflikte lösen zu können. Sozial kompetente Menschen bringen ihre eigenen Interessen, Wünsche und Bedürfnisse mit denen ihrer Interaktionspartner in Einklang. Dabei schaffen sie es, durch verschiedene eigene Fähigkeiten Kompromisse zwischen eventuell auseinandergehenden Vorstellungen zu schließen. (vgl. FIEDLER 2007, S.123)

2.2. Reduktion

Mit Hilfe einer Mind-Map (siehe S. 19) versuchte ich, einen ersten Zugang zur Sache - dem ‚Helfen‘ – zu bekommen. Es handelt sich dabei um eigene, von mir mit dem Wort

helfen assoziierte, Gedanken und Begriffe. Die Mind-Map könnte noch beliebig weiter ausgestaltet werden.

Die verschiedenen Elemente stehen häufig in einem Zusammenhang, zum Teil bedingen sie sich auch wechselseitig. Bestehende Zusammenhänge wurden durch eine gestrichelte Linie kenntlich gemacht.

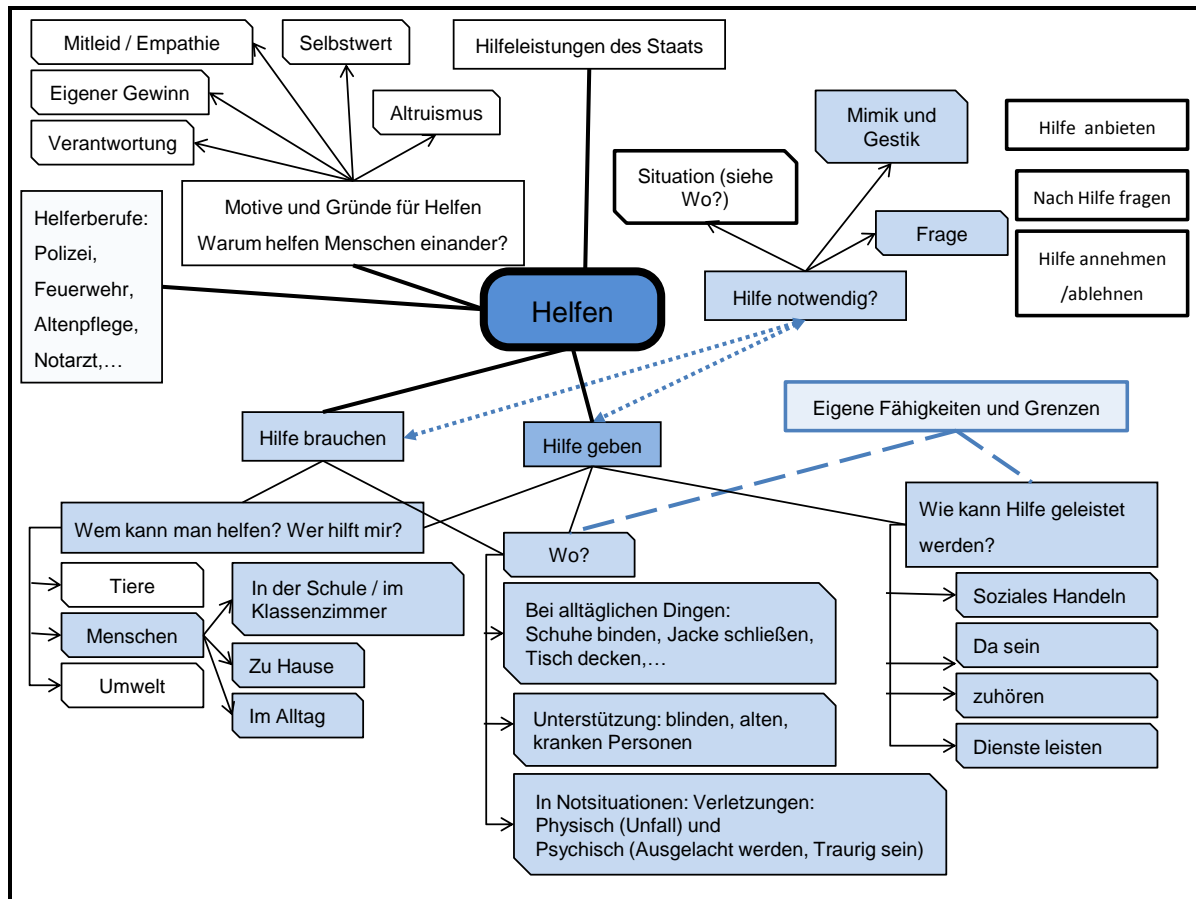


Abbildung 1: Mind-Map zum Thema ‚Helfen‘

Für die vorgestellte Schülergruppe sind nicht alle dargestellten Aspekte bedeutsam, außerdem können und sollen nicht alle Facetten des Themas im Unterricht berücksichtigt werden. Deshalb wurden bestimmte Perspektiven (blau markierte Bereiche) ausgewählt und das Thema begrenzt, dabei wurde nach den beiden Fragen „Welche Aspekte sind für die Schülergruppe und für die einzelnen Schülern sinnvoll?“ und „Was ist für die Sache selbst, das Helfen, wesentlich?“ vorgegangen.

Nachfolgend wird kurz begründet, warum für den Unterricht vor allem die Bereiche ‚Hilfe geben‘ und ‚Hilfe notwendig‘ ausgewählt wurden. Die Bereiche ‚Helferberufe‘ und ‚Hilfe brauchen‘ wurden nur am Rande behandelt, andere Aspekte blieben gänzlich unberücksichtigt.

3. DIDAKTISCHE ÜBERLEGUNGEN

3.1. Bedeutsamkeit des Themas für die Schüler

Helfen kann dem Bereich des sozialen Verhaltens zugerechnet werden. Für die menschliche Existenz sind soziale Verhaltensweisen unverzichtbar, dies liegt allein schon in der menschlichen Abhängigkeit (siehe Kapitel 6) begründet. Eine nähere Begründung, weshalb sich Menschen gegenseitig helfen wird im 8. Kapitel gesucht. Nachfolgend werden Zukunfts- und Gegenwartsbedeutung des Themas für die Schülerschaft näher betrachtet.

Viele Schüler der Klasse sind im letzten Schulbesuchsjahr, für sie fängt ab dem Sommer ein neuer Lebensabschnitt an. Im beruflichen Alltag kommt neben den fachlichen Kompetenzen vor allem der Sozialkompetenz eine enorme Bedeutung zu. Hilfsbereitschaft kann hier neben Arbeitstugenden wie Verlässlichkeit und Pünktlichkeit oder Kooperation mit Kollegen zu den Schlüsselqualifikationen gezählt werden.

Das Unterrichtsthema ‚Helfen‘ hat aber auch einen Sinn in der jetzigen Lebenswelt der Schüler. Jeder Mensch stößt immer wieder auf Situationen, in denen er selbst Hilfe von anderen Personen benötigt, zugleich aber auch auf Situationen, in denen er selbst als Hilfeleistender tätig werden kann. Wir gehen also jeden Tag mit Hilfe um, manchmal bewusst, meist aber automatisiert und unbewusst. Die Schüler besitzen somit die alltägliche Erfahrung, dass ihnen geholfen wird. Die Hilfen variieren dabei und werden von jedem Schüler individuell in anderen Bereichen benötigt. Das Annehmen können von Hilfe ist somit ein wichtiges Ziel. Dabei beinhaltet das in unserer Gesellschaft adäquate Fragen und Annehmen von Hilfe mehrere Aspekte, die nacheinander bewältigt werden müssen. Zum einen muss vom Individuum erkannt werden „Ich brauche in dieser Situation Hilfe“, bzw. „Jemand kann mir (in meiner momentanen Situation oder mit meiner momentanen/künftigen Aufgabe) helfen“. Zum anderen muss ein potentieller Hilfeleister erkannt werden („Wer kann mir (in meiner Situation) helfen“). Diese Person kann dann um Hilfe gefragt werden. Im Idealfall folgt auch eine Beschreibung, wie die Hilfeleistung aussehen und erbracht werden soll.

Neben dem Annehmen von notwendiger Hilfe, soll aber auch das Ablehnen von unnötiger Hilfe stattfinden. Auch dazu ist es notwendig, die eigenen Stärken und Schwächen zu kennen um zu erkennen „das kann ich alleine, ich benötige folglich keine Hilfe“.

Das Wahrnehmen und Akzeptieren der eigenen Fähigkeiten und Grenzen ist neben dem ‚Hilfe erhalten‘ außerdem für den Bereich ‚Hilfe leisten‘ von Bedeutung.

Um selbst als Hilfe-Leistender zu agieren, ist es zunächst notwendig, Hilfesituationen zu erfassen. Dazu muss die Emotion des Gegenübers erkannt, dieser als bedürftig wahrgenommen und die jeweilige Situation eingeschätzt werden. Wurde eine Notsituation als solche erkannt, muss die Frage „Wie kann ich helfen?“ gestellt werden. Auch hierfür müssen die eigenen Fähigkeiten eingeschätzt und dann auch eingesetzt werden.

Neben der Hilfe für den Hilfsbedürftigen und dem Erhalt sozialer Anerkennung, hat Helfen unmittelbare, positive Auswirkungen auf das Selbstkonzept und damit verbunden den Selbstwert eines Menschen.

3.2. Verankerung der Thematik im Bildungsplan

Der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte weist ausdrücklich darauf hin, dass die Schule so gestaltet sein soll, dass sie von den Grundsätzen einer modernen Sonderpädagogik gekennzeichnet ist. Dies bedeutet, dass sie die Lebenswelt der Kinder und Jugendlichen beachtet und ihre Arbeit an den individuellen Bedürfnissen ausrichtet. Dies schließt desweiteren mit ein, dass Förderungen und Anforderungen an den Fähigkeiten des einzelnen Schülers ansetzen müssen. Dabei sollen sich die Schüler stets als gestaltende Personen erleben, die ihr Umfeld und ihr Leben beeinflussen und ihr Handeln bestimmen können. Zugleich sollen die Schüler aber auch erfahren, dass sie soziale Lebewesen sind, dadurch aufeinander angewiesen und somit immer auch abhängig von ihren Mitmenschen sind. (vgl. MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2009, S.10)

Das Thema ‚Helfen‘ ist in unterschiedlichen Bereichen des Bildungsplans verankert. Die wichtigsten der angesprochenen Bereiche werden im Folgenden kurz dargestellt.

Moralisches Handeln ist besonders im Bildungsbereich der evangelischen und katholischen Religionslehre wesentlicher Bestandteil des Unterrichts. Die Schüler sollen erleben, dass jeder Mensch Fähigkeiten, aber auch Grenzen hat. Besonders im Themenfeld ‚Verantwortung für den Nächsten‘ wird die Angewiesenheit des Menschen betont, die Schüler sollen erkennen, „[...] dass der Mensch immer auf ein Gegenüber bezogen und angewiesen ist und erst am DU zum ICH wird.“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2009, S. 33; Herv. i. Orig.) Der Unterricht soll Haltungen vermitteln, die „[...] zu einem achtsamen Leben in der Gemeinschaft verhelfen.“ (ebd.) Der Unterricht muss so gestaltet sein, dass die Schüler vielfältige Möglichkeiten bekommen, ihre eigenen Bedürfnisse wahrzunehmen. Dabei sollen sie sich gleichermaßen auch in andere Personen einfühlen, also Empathie zeigen. Außerdem

soll während und außerhalb des Unterrichts erfahrbar gemacht werden, dass sie wertvoll für andere Personen sind und Verantwortung für Andere übernehmen können. (vgl. ebd., S. 23-82)

Dass das Thema ‚Helfen‘ im Bereich der Selbstständigen Lebensführung berücksichtigt werden soll, wird bereits in den Leitgedanken dieses Bildungsbereiches formuliert. Die Schüler sollen dazu befähigt werden, ihren Alltag selbst zu gestalten, aber auch das Einfordern, in Anspruch nehmen und beeinflussen von Unterstützungen soll in verschiedenartigen Lernvorgängen ermöglicht werden. (vgl. ebd., S.139)

„Ihnen werden vielfältige Lernprozesse ermöglicht, die darauf abzielen, *Hilfe anderer Menschen zu erhalten, anzunehmen und zu beeinflussen sowie anderen zu helfen*, sie einzuladen und zu bewirten, *sich bei Krankheit und Beeinträchtigung um sie zu kümmern*.“

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2009, S.139; Herv. E.W.)

Dazu sollen die Schüler die Fähigkeiten entwickeln, eigene Schmerzen oder eigenes Wohlbefinden durch Gesten, Gesichtsausdruck oder andere Körpersignale anzuzeigen. (vgl. ebd., S.148) Dies ist notwendig, damit das Gegenüber des Schülers erkennen kann, dass dieser Hilfe benötigt. Auch auf den Aspekt des Hilfegebens ist hier ausdrücklich verwiesen da die Schüler anderen, sich in Not befindenden Menschen, helfen und begleiten sollen. Neben abstrakt-begrifflichen Aneignungsmöglichkeiten, wie dem Schreiben einer Telefonliste für Notfälle, werden basal-perzeptive Aneignungsmöglichkeiten, wie dem Trösten von Mitschülern durch Körperkontakt, vorgeschlagen. (ebd., S.148)

Damit eng verbunden liegt einer der Schwerpunkte des Bildungsplanbereiches ‚Mensch in der Gesellschaft‘ unter der Dimension ‚Identität und Selbstbild‘ auf der Wahrnehmung und den Ausdrucksformen eigener und fremder Gefühle. Die „[...] Schüler (sollen) dazu befähigt (werden), soziale Situationen richtig einzuschätzen, und angeregt (werden), Empathie und Mitgefühl zu entwickeln.“ (ebd., S.178)

Die Inhalte des Themenfeldes ‚Helfen‘ sind folglich in Hinblick auf unterschiedliche Bereiche von Relevanz.

3.3. Zielsetzungen der Unterrichtsreihe

Unterricht soll bestehende Kompetenzen der Schüler sichern, erweitern und verändern. Besonders der personale und soziale Kompetenzbereich soll mit der Unterrichtsreihe angesprochen werden. Im personalen Kompetenzbereich umfasst dies das

Einschätzen der eigenen Stärken und Grenzen und das Erkennen und Akzeptieren können von Abhängigkeiten. Im sozialen Kompetenzbereich liegen die Schwerpunkte auf dem Erfahren und Annehmen von notwendigen Hilfen und dem Deuten des Verhaltens anderer Personen und damit verbunden dem helfenden Tätigwerden. (vgl. BILDUNGSPROJEKT 2004, S.37)

Übergeordnet werden zwei Ziele verfolgt: Zum einen sollen die Schüler Erfahrungen des Aufeinander Angewiesenseins machen, zum anderen sollen sie Möglichkeiten des Helfens erproben. Ausgehend von den bestehenden Fähigkeiten des jeweiligen Schülers, werden in der Unterrichtsreihe unterschiedliche Ziele für jeden Schüler verfolgt:

- Nils nimmt wahr, dass sich Andere ihm zuwenden und Gutes tun wollen, er somit Vertrauen aufbauen kann. Desweiteren nimmt er einen Mitschüler mit dessen Bedürfnissen wahr und übernimmt Verantwortung für diesen.
- Auch Konrad macht repräsentative Erfahrungen, sich auf andere Menschen zu verlassen. Er stellt selbst Emotionen durch Mimik und Gestik dar und erlebt Reaktionen seiner Mitschüler auf seine gezeigten Gefühle. Er nimmt seine Stärken wahr und kümmert sich in ausgewählten Situationen um einen Mitschüler.
- Anna nimmt ihre Befindlichkeit wahr und drückt Bedürfnisse durch unterschiedliche Körpersignale aus. Im Rollenspiel begibt sie sich in die Situation einer hilfsbedürftigen Person und erprobt spielerisch, ihre Mitschüler nach Hilfe zu fragen.
- Christiane versetzt sich in andere Personen und übernimmt deren Perspektive. Sie nimmt die Bedürfnisse ihrer Mitschüler wahr und wird im Unterrichtsalltag selbst als Helferin tätig.
- Kathrin begegnet unbekannten Aufgaben und macht die Erfahrung, dass sie diese - anfangs mit Unterstützung und dann auch alleine - bewältigen kann.
- Kilian zeigt Rücksichtnahme beim Blindenspiel und übernimmt Verantwortung für einen hilfsbedürftigen Mitschüler. Er erkennt, dass jeder Mensch Schwächen hat und lernt, eigene Schwächen einzugestehen.
- Melanie betrachtet ihre Stärken und lernt, ihre Fähigkeiten zu betonen. Dabei lernt sie die Bereiche, in denen sie anderen Personen bereits hilft, zu benennen. In Hilfssituationen sucht sie nach unterschiedlichen Lösungen und wählt die ihrer Meinung nach sinnvollste aus.

- Auch Dana lernt Bereiche, in denen sie bereits helfend tätig ist, zu benennen. In Notsituationen versetzt sie sich in die Person und lernt Möglichkeiten der Problemlösung kennen.
- Nadja lernt ihre eigenen Bedürfnisse zu verbalisieren. Sie erfährt, dass jeder Mensch Hilfe benötigt und sie das Recht hat, notwendige Hilfe einzufordern.
- Aleandro setzt sich im Rollenspiel in eine andere Person hinein, erspürt deren Befinden und stellt dieses selbst dar. Mit unterstützender Anweisung wird Aleandro selbst als Helfer tätig.

Alle Schüler lernen individuell Bereiche kennen in denen sie als Helfer tätig werden und ihre Stärken einsetzen können. Dadurch erfahren sie eine Wertschätzung ihrer Person.

3.4. Vorstellung der Unterrichtsreihe

Folgende Schichtung und Aufteilung des Themas auf die einzelnen Unterrichtseinheiten wurde vorgenommen:

Thema: „Ich benötige Hilfe, ich kann aber auch selbst helfen“	Ziel: Die Schüler erkennen / erfahren: „Ich kann helfen“.
1. Einheit: ‚Gefühle erkennen‘ und ‚Meine Stärken und meine Schwächen‘.	Die Schüler können eigene und fremde Gefühle identifizieren. Sie stellen einen ersten Zusammenhang zwischen Situation und Gefühlen her. Sie sind sich über ihre Stärken und Schwächen bewusst.
2. Einheit: ‚Wie fühlt sich Angewiesenheit an?‘	Die Schüler empfinden ‚Angewiesen sein‘ und ‚Helfen‘ nach. Dabei verlassen sie sich auf einen Mitschüler und übernehmen selbst Verantwortung für einen Mitschüler. Sie stellen Notsituationen in Standbildern nach und versuchen Gefühle zu beschreiben.

3. Einheit: ‚Was kann getan werden um zu helfen?‘	Die Schüler überlegen sich Hilfen zu ausgewählten Situationen. Anschließend erproben sie die Hilfe im Rollenspiel.
4. Einheit: ‚Auch ich kann in vielen Bereichen helfen‘	Die Schüler machen die Erfahrung, dass jeder von ihnen auf unterschiedliche Weise helfen kann.

Um einen Einblick in die Unterrichtsreihe zu bekommen, wird im Folgenden eine Unterrichtseinheit exemplarisch dargestellt.

3.4.1. Exemplarische Vorstellung einer Unterrichtseinheit

Da die dritte Unterrichtsstunde die abschließende Unterrichtsstunde anbahnt und mit dieser gemeinsam besonders den Aspekt ‚Hilfe geben‘ betont, wurde diese zur näheren Schilderung ausgewählt. Das Thema der Stunde war ‚Was kann getan werden um zu helfen?‘. Die Schüler sollten sich dabei zu ausgewählten Notsituationen (mit Unterstützung durch Hilfskarten) mögliche Hilfen überlegen und diese in einem Rollenspiel erproben.

In der ersten Unterrichtseinheit beschäftigte sich die Klasse bereits mit den Themen ‚Emotionen‘ und ‚Stärken und Schwächen‘. Die zweite Unterrichtseinheit stand unter dem Schwerpunkt ‚Angewiesensein auf Andere‘. Hier erfolgten bereits Spiele, bei denen sich die Schüler sowohl in die Rolle des Hilfsbedürftigen, also auch in die des Helfers begaben. Außerdem wurden Notsituationen nachgestellt und fotografiert. Dabei wurde außerdem besprochen: ‚Wie fühle ich mich in dieser Situation?‘.

Der Ablauf der dritten Stunde gliederte sich wie folgt:

In der Einstiegsphase wurde die Gefühlslage der Schüler angesprochen. Diese Art des Einstiegs wurde bereits in den zuvor stattgefundenen Einheiten gewählt und wurde so zum ritualisierten Stundenbeginn während der gesamten Unterrichtsreihe.

Die Erarbeitungsphase wurde in zwei Phasen unterteilt. Dabei wurden die Schüler zu Beginn in zwei Gruppen aufgeteilt: Gruppe 1 bestehend aus Aleandro, Anna, Christiane, Nils und Konrad. Dana, Nadja, Kathrin, Kilian und Melanie gehörten dagegen Gruppe 2 an. Die Einteilung in zwei Gruppen erfolgte aus mehreren Gründen: Die Gruppengröße konnte so wesentlich reduziert werden, wodurch ein näheres, individuelles Eingehen auf die einzelnen Schüler ermöglicht wurde. Außerdem sollte

dadurch den Schülern, die sich an Unterrichtsgesprächen kaum beteiligen, die Möglichkeit gegeben werden, in einem kleineren Rahmen mit weniger Zuhörern zu kommunizieren. Die Aufteilung in zwei Gruppen bot sich zudem an, da mit dem Klassenlehrer Herr Hochwald auf eine weitere Lehrperson zurückgegriffen werden konnte. Die Gruppeneinteilung erfolgte je nach Abstraktionsfähigkeiten der Schüler. Gruppe 1 benötigt bildlich-anschauliche Unterstützung, während es sich bei den Schülern der Gruppe 2 um die leistungsstärkeren Schüler handelt. Beim Rollenspiel erhielt diese Gruppe schwierigere Notsituationen, für die angemessene Lösungen gesucht werden sollten.

Mit den Blindenspielen sollten die ‚blinden‘ Schüler⁵ nochmals das Angewiesensein erfahren. Dabei wurde sinnlich erfahren, wie es ist, blind zu sein, zudem setzten sie ihren Tastsinn beim Erraten der Mitschüler ein und bekamen ein Gespür dafür, welche Einschränkungen mit dem Nicht-Sehen-können verbunden sind. Desweiteren konnte der jeweilige Partner des ‚blinden‘ Schülers zugleich verantwortlicher ‚Helfer‘ sein.

Im Klassenzimmer wurden die bereits in der vorangegangenen Einheit entwickelten Fotos der Standbilder aufgegriffen. Dabei versetzten sich die Schüler nochmals in die jeweilige Hilfe-Situation hinein. Die Standbild-Fotografien dienten dabei als Hilfe und ermöglichte auch schwächeren Schülern sich in andere Rollen zu begeben. In einem schülerorientierten Gruppengespräch wurde nach möglichen Hilfen gesucht. Im anschließenden Rollenspiel wurden adäquate Formen der körperlichen Hilfe erprobt und nachempfunden. Beispielsweise, wenn die traurige Person in den Arm genommen und getröstet wird. Dabei wurde das Rollenspiel mit einer Videokamera aufgezeichnet⁶. Durch die äußere Differenzierung in zwei Gruppen konnten die Situationen im Vorfeld im Hinblick auf die Schülergruppen so ausgewählt werden, dass die individuellen Fähigkeiten der Schüler zum Einsatz kommen konnten.

Je nach Situation sind verschiedene Hilfen denkbar, durch von der Lehrperson gesteuerte Nachfragen sollte die für den Hilfsbedürftigen beste Hilfe gefunden werden. Da nicht damit gerechnet werden konnte, dass alle Schüler (gemeint sind besonders Schüler der Gruppe 1) auf Möglichkeiten des Helfens kommen, wurden verschiedene Helferkarten vorbereitet. Auf diesen sind unterschiedliche Hilfen, wie zum Beispiel Telefon, Pflaster, Krankenwagen, Feuerwehrmann, Polizist, Teddy, Freunde und Anderes abgebildet. Die Karten waren zum einen Ideen-Geber, zum anderen dienten sie der Veranschaulichung und unterstützten und ermöglichten manchen Schülern dadurch eine kommunikative Beteiligung.

⁵ Gemeint sind Schüler mit verbundenen Augen, diese wurden im Blindenspiel von einem sehenden Mitschüler durch einen Parcours auf dem Schulhof geführt.

⁶ CD befindet sich im Anhang.

Nach der Gruppenphase kamen alle Schüler nochmals zusammen und es wurde erklärt, dass das gefilmte Rollenspiel in der darauffolgenden Einheit gemeinsam angeschaut wird.

Um den Selbstwert der Schüler zu stärken wurde in der Schlussphase „Warme Dusche“ gespielt. Dabei verlässt ein freiwilliger Schüler den Raum, während sich seine Mitschüler nette Worte überlegen. Anschließend wird der Schüler wieder ins Klassenzimmer geholt und ‚geduscht‘. Dabei nennen die Mitschüler reihum die zuvor überlegten positiven Eigenschaften, während der ‚Duschende‘ in der Mitte des Stuhlkreises steht. Der ‚geduschte‘ Schüler lernt dadurch seine eigenen Stärken kennen und wird von den Mitschülern wertgeschätzt. Dies spricht besonders das Themenfeld Begabung und Begrenzung an. Nachdem der Schüler ‚geduscht‘ wurde, wird er gefragt, wie sich die Bemerkungen der Mitschüler angefühlt haben. Dabei sollten die Schüler ein Gespür bekommen, dass nette Worte auch eine Form des ‚Helfens‘ darstellen.

3.4.2. Schilderung der Weiterarbeit

Die vierte Unterrichtseinheit stand unter dem Aspekt „Ich kann helfen!“. Zu Beginn wurden anhand der Standbild-Fotografien nochmals die einzelnen Situationen besprochen. Dabei wurden nochmals die Kärtchen, die verschiedene Hilfen abbildeten, von den Schülern den einzelnen Situationen zugeordnet. Anschließend wurde der in der dritten Unterrichtseinheit aufgenommene Film angeschaut. Das Video wurde dabei nach jeder Szene angehalten, damit die einzelnen Situationen besprochen und die schauspielerische Leistung genügend gewürdigt werden konnte.

Im Anschluss daran wurde eine Hand⁷ aus Pappe an jeden Schüler verteilt. Einem Leporello ähnlich kann diese Hand aufgeklappt werden, so dass zwei Hände entstehen. Die Aufgabe an die Schüler lautete, sich zwei Dinge, mit denen sie selbst anderen Personen helfen oder helfen könnten, zu überlegen. Schreibende Schüler durften direkt auf ihre ‚helfende Hand‘ schreiben, während sich die restlichen Schüler Piktogramme aussuchen und auf ihre Hand kleben konnten. Die Lehrpersonen dienten hierbei als Unterstützer.

Die Unterrichtsreihe wurde mit einer Präsentation der individuell gestalteten Hände abgeschlossen. Dabei wurde jede Hand an der Pinnwand im Klassenzimmer aufgehängt.

⁷ Die Form der Hand wurde gewählt, da dies bereits in den vorausgegangenen Unterrichtsstunden das verwendete Symbol für Hilfe war.

4. REFLEXION DER UNTERRICHTSREIHE

Bei der Durchführung der Unterrichtsreihe tauchten sowohl in der Planung, als auch im Unterricht selbst, verschiedenste Erschwernisse auf. Die wichtigsten Schwierigkeiten werden nachfolgend benannt⁸, bevor in einem weiteren Schritt Vermutungen formuliert werden, weshalb die Schüler in bestimmten Bereichen Probleme hatten.

4.1. Gesammelte Erfahrungen

4.1.1. Die Planungsphasen

Die Planung der Unterrichtsreihe gestaltete sich aufgrund mehrerer Faktoren als äußerst schwierig, ich möchte hierbei zwei Faktoren besonders hervorheben: meine mangelnde Kenntnis der einzelnen Schüler und die Thematik.

Zum ersten Faktor muss angemerkt werden, dass ich die Möglichkeit erhielt, vor der selbst geplanten Unterrichtsreihe einige Male zu hospitieren. Die Hospitationszeit ermöglichte mir das Vertraut-werden mit dem Tagesablauf der Schüler, erste Unterrichtsbeobachtungen und ein erstes Kennenlernen der Schüler. Die Klasse ist jedoch mit zehn Schülern recht groß besetzt. Eine nähere Beurteilung über die Stärken und Schwächen einzelner Schüler nach diesem kurzen Zeitraum zu fällen wäre anmaßend und würde der Vielseitigkeit der Schüler nicht gerecht werden. Um die individuellen Fähigkeiten besser einschätzen zu können und einen Überblick zu gewinnen, in welchen Bereichen die Schüler helfend aktiv sind, habe ich einen Elternbrief verfasst. In diesem Elternbrief habe ich mich zunächst einmal vorgestellt und meine Funktion in der Klasse beschrieben, außerdem wurde den Eltern die Frage gestellt, wo ihr Kind im Alltag hilft.⁹

Bei der Suche nach Material zur Thematik wurde sehr schnell ersichtlich, dass es bereits einige Materialien zu Prosozialem Verhalten gibt, das Thema Helfen dort aber immer nur eine Randstellung einnimmt und selten oder gar nicht explizit behandelt wird. Die bestehenden Programme zu Prosozialem Verhalten orientieren sich desweiteren zumeist an Schülern aus Grund- oder Hauptschulen. Wird die Thematik Helfen in diesen Programmen angesprochen, betrifft das ‚hilfsbedürftige Klientel‘ meist Menschen mit Behinderung. Oder aber, es handelt sich um sehr kindgemäße Darstellungen (z.B. im Helferspiel) oder um Situationen fernab der Lebenswelt der

⁸ Genauere Reflexionen zu den einzelnen Unterrichtsstunden sind im Anhang zu finden.

⁹ Zwei Elternbriefe kamen nicht zurück, eine Mutter hat die Frage offensichtlich anders aufgefasst (hierauf wird zu einem späteren Zeitpunkt noch eingegangen), alle anderen Eltern benannten unterschiedliche Bereiche, in denen ihr Kind hilft.

Jugendlichen. Ich möchte die Programme keineswegs kritisieren, aber für meine Berufsschulschüler bewertete ich die Materialien als eher ungeeignet.

Schwierig war bei der Planung außerdem, den Inhalt ‚Helfen‘ so mit den Schülern aufzuarbeiten, dass die verschiedenen individuellen Kompetenzen berücksichtigt werden und der Unterricht zugleich unterschiedliche Zugangs- und Aneignungsmöglichkeiten zum Inhalt anbietet. Besonders eine basal-perzeptive und konkret-gegenständliche Aneignung zu eröffnen ist mit der abstrakten Thematik eine Herausforderung.

4.1.2. Die erste und zweite Unterrichtseinheit

Während der Unterrichtsreihe wurde immer wieder deutlich, dass die Schüler zum Teil große Schwierigkeiten beim Vormachen und Erkennen von Emotionen haben. Die Frage „Wie sieht eine Person aus, wenn sie glücklich/traurig/ärgerlich ist?“ wurde von einer Schülerin mit *„Man sieht es im Gesicht“* (Melanie) beantwortet. Das explizite Benennen von genauen Merkmalen (Mimik, Gestik, Körperhaltung,...) gestaltete sich als äußerst schwierig, ebenso war es hinderlich, dass den Schülern oft geeignete Worte fehlten. So wurde ‚verliebt sein‘ als *„Herzgefühle haben“* (Kilian) ausgedrückt. Auch Begriffe wie ‚beleidigt sein‘ oder ‚einsam sein‘ gehören nicht zum aktiven Wortschatz der Schüler. Insbesondere Kilian versuchte die Gefühle zu umschreiben, wobei er allerdings immer wieder an seine Grenzen stieß *„Wie sagt...ich mein“* (Kilian in der 1.Std.). Gefühle können gesehen (Person lächelt/weint/...), gehört (lachen/schluchzen/...) oder erfragt (Wie geht es dir?) werden. Bemerkenswert hierbei war, dass Melanie auf die Frage, woran sie erkennt, wie es der Mitschülerin geht, äußerte: *„Ich weiß nicht, ich spüre das einfach“* (Melanie).

An dieser Stelle möchte ich ausdrücklich darauf hinweisen, dass das Gespür für die Emotion eines Gegenübers für die Einschätzung ‚diese Person braucht Hilfe‘ bereits ausreicht. Dieses Erspüren eines Gefühls ist sicherlich oft verlässlicher als ein von Kriterien geleitetes Vorgehen. Eine adäquate Benennung der Emotion ist zur Hilfeleistung demzufolge nicht notwendig, hilft allerdings im Unterrichtsgespräch für die Besprechung von Gefühlen in Hilfssituationen weiter.

Bei einem nochmaligen Unterricht würde ich insbesondere das Emotionen-Rate-Spiel mehr ausbauen und Nachfragen anstellen, ob das Gefühl selbst bereits empfunden wurde, wie es sich angefühlt hat und in welcher Situation es auftrat. Die abstrakte Thematik würde so womöglich greifbarer werden.

Die Frage „Wozu ist es wichtig, die Gefühle anderer zu kennen?“ konnten die Schüler nicht beantworten. Das Ausdrücken von Gefühlen wurde von Einheit zu Einheit besser, der Wortschatz zum Bereich Emotionen vergrößerte sich stark. Wohingegen auf

Fragen wie „Warum ist es wichtig, dass wir wissen, dass Melanie traurig ist?“ oder „Warum müssen wir wissen, dass Kathrin sauer ist?“ nach wie vor die Schüler mit „*Ist egal*“ (Dana und Kilian) antworteten.

Um die Schüler besser kennenzulernen und zu erfahren, in welchen Bereichen Hilfe nötig ist und geleistet werden kann, sollten sich die Schüler Stärken und Schwächen überlegen. Hierbei fielen zwei Extreme auf: Das Leugnen von Stärken und das Leugnen von Schwächen. Ein Schüler hatte Schwierigkeiten, Schwächen zu finden „*Ich kann alles*“ (Kilian). Dieser bildete aber die Ausnahme, die meisten Schüler mussten eher darauf hingewiesen werden, auch ihre Stärken zu benennen. Melanie äußerte anfangs „*Ich kann nichts gut*“ und musste ermutigt werden, überhaupt ihre Stärken wahrzunehmen und aufzuschreiben. In Kapitel 9.1.2 wird dieser Punkt nochmals genauer in den Blick genommen.

Festzuhalten bleibt bis dahin, dass sich bei der Besprechung der Arbeitsblätter, die weniger leistungsstarken Schüler darüber bewusst wurden, dass auch ihre ansonsten leistungsstärkeren Mitschüler in manchen Bereichen Hilfe benötigen. Dabei wurden außerdem die Stärken der ‚schwächeren‘ Schüler deutlich. Der Klassenlehrer äußerte nach Stundenende erstaunt, dass er die Schüler in manchen Bereichen anders eingeschätzt hätte. So zeigte er sich überrascht, dass Melanie und Dana beispielsweise Hilfe beim Binden der Schuhe benötigen, während Anna dies ohne Probleme bewältigt.

Eine anfangs von mir verfolgte, eher theoretische Auseinandersetzung mit der Thematik ‚Helfen‘ gestaltete sich als sehr problematisch und war nur für wenig Schüler zugänglich, weshalb in den darauffolgenden Stunden versucht wurde, möglichst erfahrbare Zugänge zu schaffen.

4.1.3. Die dritte Unterrichtseinheit

Besonders bei der Darstellung von Situationen im Standbild, als auch beim Rollenspiel zeigten sich die Schüler äußerst motiviert. Allerdings fiel immer wieder auf, dass einige Schüler nicht die ‚hilfsbedürftige Person‘ oder die ‚böse Person‘ darstellen wollten. Die Rolle der ‚helfenden Person‘ war hingegen beliebt und immer sehr schnell vergeben.

Die Einteilung in zwei Gruppen erwies sich als sehr sinnvoll, so konnten mit der weniger leistungsstarken Gruppe die ‚Helferhände‘ genau angeschaut und die Symbole besprochen werden, da die meisten Schüler der Gruppe Bilder lesen können. Im Anschluss wurden die Fotoaufnahmen betrachtet. Die Suche nach geeigneten Hilfen erwies sich als mühsamer Prozess, konnte mit tatkräftiger Unterstützung meiner Seite jedoch bewältigt werden. Das Rollenspiel mit der Gruppe Nils, Christiane, Anna,

Carolin und Konrad gestaltete sich als schwierig. Die Schülergruppe 2 dagegen entwickelte kreative eigene Ideen, was die Personen in den Situationen zueinander sagen und wie Verhaltensweisen aussehen könnten.

Um die Schüler spüren zu lassen, dass auch freundliche Worte ‚gut tun‘ und damit eine Form der Hilfe darstellen können, wurde das Spiel ‚Warme Dusche‘ gespielt. Hier äußerte ‚Duscherin‘ Melanie „*Hätt ich nicht erwartet diese Dinge*“ und auf genauere Nachfrage „*Das alle so nette Dinge zu mir sagen*“. Und auch die anderen ‚geduschten‘ Schüler resümierten „*Fühlt sich toll an die Sachen*“ (Kilian).

4.1.4. Die abschließende Unterrichtseinheit

In der letzten Unterrichtsstunde wurden nochmals einzelne Notsituationen besprochen. Dabei wurden Hilfskärtchen an die Schüler verteilt, deren Zuordnung zu bereits bekannten und besprochenen Situationen sehr gut funktionierte. War die dargestellte Situation jedoch unbekannt, hatten die Schüler Schwierigkeiten bei der Suche nach geeigneten Hilfen. Im Anschluss an die Zuordnung von Hilfskarten zu Notsituationen wurde der Film angeschaut. Nach jeder Sequenz wurde die DVD gestoppt und ein oder mehrere Schüler durften das Gesehene wiederholen und kommentieren. Die Schüler konnten dies gut, sie zeigten großes Interesse am Film, es machte ihnen spürbar Spaß, sich selbst im Fernseher zu sehen, was zu hoher Motivation und Anstrengungsbereitschaft führte. Auch der Lehrer, der in der vorangegangenen Stunde mit der jeweils anderen Schülergruppe im Pausenhof die Blindenspiele erprobte, war überrascht, wie gut die Schüler teilweise spielten.

Zum Ende der Unterrichtsreihe bekam jeder Schüler eine ‚helfende Hand‘ aus Pappkarton. Gemeinsam wurde nach Bereichen gesucht, in denen die Schüler helfen können. Hilfestellungen der Lehrer waren dabei nur selten nötig, die Schüler hatten größtenteils eigene Ideen und Vorstellungen davon, in welchen Bereichen sie helfend tätig sind bzw. sein könnten. Bei der abschließenden Präsentation ihrer eigenen helfenden Hand zeigten sich die Schüler stolz auf ihr Arbeitsergebnis.

4.2. Zusammenfassende Fragen

Bereits bei der Planung des Unterrichts, aber auch während der einzelnen Unterrichtsstunden und bei der gedanklichen Reflexion überkamen mich verschiedenste, sich teilweise widersprechende Fragen:

- (1) Manche Schüler konnten anfangs keinen Bereich nennen, in denen sie als Helfer tätig werden. Können die Schüler die Bereiche nicht

kommunizieren? Bzw. fällt ihnen kein Bereich ein? Oder gibt es keinen Bereich, in dem die Schüler tätig sind?

- (2) Desweiteren: Erkennen die Schüler Situationen, in denen Hilfe geleistet werden kann? Woran erkennen sie eine solche Situation: an der Person und deren Mimik, Gestik? Oder haben sie selbst bereits ähnliche Erfahrungen gemacht?
- (3) Erkennen die Schüler ihr eigenen Schwächen und ihren Hilfebedarf an? In welchen Alltagsbereichen brauchen einzelne Schüler Hilfe? Wie äußern die Schüler Hilfebedarf? Wer leistet die notwendige Hilfe?
- (4) Warum weigerten sich die Schüler, die in Not befindende Person darzustellen und zu spielen?
- (5) Warum ist es erstrebenswert ‚Helfen‘ zu können? Möchten die Schüler überhaupt anderen Personen helfen?
- (6) Kann Schule und Unterricht Möglichkeiten schaffen, in denen Schüler Erfahrungen des Tätigseins sammeln können ohne dabei Hilfsbedürftigkeit zu leugnen?

Teilweise können manche Fragen durch den Unterricht selbst und Beobachtungen in Alltagssituationen beantwortet werden. Andere Fragen hingegen machen eine theoretische Beschäftigung mit der Thematik unbedingt notwendig. Dabei kann es nicht Anspruch der Arbeit sein, alle Fragen vollständig oder allgemeingültig beantworten zu können, dazu müsste die Lebenswelt des einzelnen Jugendlichen und dessen individuelle Lebensgeschichte betrachtet werden.

Aber es soll eine Auseinandersetzung mit der Frage, inwieweit jeder Mensch auf andere Menschen angewiesen und somit auch hilfsbedürftig ist, stattfinden. Dabei wird die Frage aufgeworfen, ob sich die Angewiesenheit bei Menschen mit Behinderung maßgeblich von der Angewiesenheit bei Menschen ohne Behinderung unterscheidet. In unserer Gesellschaft herrscht das Bild des ‚tätigen‘ und ‚autonomen Menschen‘. Deshalb wird im 7. Kapitel, der von vielen Personen der Angewiesenheit entgegengesetzte Begriff der Selbstbestimmung genauer betrachtet. Auch hier stehen Menschen mit geistiger Behinderung im Mittelpunkt der Betrachtungen.

In Kapitel 9 wird versucht, Angewiesenheit, Selbstbestimmung und Helfen zusammenzudenken. Dabei werden Menschen mit Behinderung im Spannungsfeld gesehen. Im letzten Kapitel werden alternative Möglichkeiten des ‚Selbst als Helfer tätig werden‘ im schulischen Kontext unter Berücksichtigung der gesammelten Unterrichtserfahrungen dargestellt werden. Dabei werden immer wieder

Beobachtungen, die ich in der Klasse machen konnte und Aussagen einzelner Schüler die dargestellten Theorien bekräftigen oder aber kritisch beleuchten.

Da der Unterricht an einer Schule für Geistigbehinderte stattfand, erfolgt zunächst eine begriffliche Annäherung an den Personenkreis der ‚Menschen mit geistiger Behinderung‘.

II. THEORETISCHE AUSEINANDERSETZUNG MIT DER THEMATIK

„Es wird immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht.“

(Hermann Hesse)

5. MENSCHEN MIT GEISTIGER BEHINDERUNG

Im Mittelpunkt der Arbeit stehen Menschen mit geistiger Behinderung. Was aber kennzeichnet eine geistige Behinderung und wodurch unterscheiden sich Personen mit geistiger Behinderung von Personen ohne Behinderung? Antwortmöglichkeiten auf diese Fragen sollen mit Hilfe des folgenden Kapitels gesucht werden.

5.1. Der Versuch einer Begriffsannäherung

Die Begriffe ‚Behinderung‘ und ‚geistige Behinderung‘ können nicht allgemein definiert werden. Was unter Behinderung verstanden wird, unterliegt einem ständigen Wandel und wird durch Umwelt, Umgebung und Zeitgeist mitbestimmt. Aufgrund der Mehrdimensionalität und der Relationalität des Phänomens kann es ‚die geistige Behinderung‘ oder ‚den Geistig Behinderten‘ nicht geben (vgl. FORNEFELD 2009, S. 60). Behinderung wird aktuell als ‚relativer‘ Zustand verstanden. Unter relativ ist eine Betrachtungsweise gemeint, die das Verhältnis Norm und Behinderung berücksichtigt. Dieses Verhältnis kommt in jeder Interaktion zwischen Menschen zum Ausdruck. Kulturelle und soziale Normen beeinflussen stets unser Verhalten und unsere Erwartungen anderen Menschen gegenüber. (vgl. STINKES 2003, S.42) Sie entscheiden somit immer mit, wen wir als abweichend wahrnehmen und sind dabei selbst veränderbar.

URSULA STINKES hält deshalb fest,

„[...] dass es in der Sichtweise von (geistiger) Behinderung um ‚Bilder‘ vom Menschen geht, d.h. wir haben über die Herkunft von Normen und ihre Verhältnissetzung zur Abweichung nachzudenken, ebenso wie über einen relationalen Begriff von Subjektivität.“

(ebd., S.43)

Die Weltgesundheitsorganisation (WHO) versucht mit der “International Classification of Functioning, Disability and Health” (ICF), einem psychologisch-klinisch orientiertem

Klassifikationssystem, Behinderung in Abhängigkeit vom Lebenskontext einer Person zu beschreiben. Die WHO vertritt damit ein bio-psycho-soziales Modell von Behinderung.

Das Gesundheitsproblem einer Person wird somit immer in Wechselwirkung zu Körperfunktionen, Aktivitäten und Teilhabe betrachtet und im Hinblick auf personenbezogene Faktoren und Umweltfaktoren bewertet (vgl. FORNEFELD 2009, S.69). Mit der ICF-Version wurde das Krankheitsfolgenmodell aufgehoben, es wird nicht mehr nur die Krankheit, Schädigung oder Behinderung isoliert betrachtet, sondern der Blick richtet sich stärker auf die jeweilige Person. Dabei rückt der Mensch in seinem Kontext und mit seinen Bedürfnissen in den Mittelpunkt der Betrachtung.

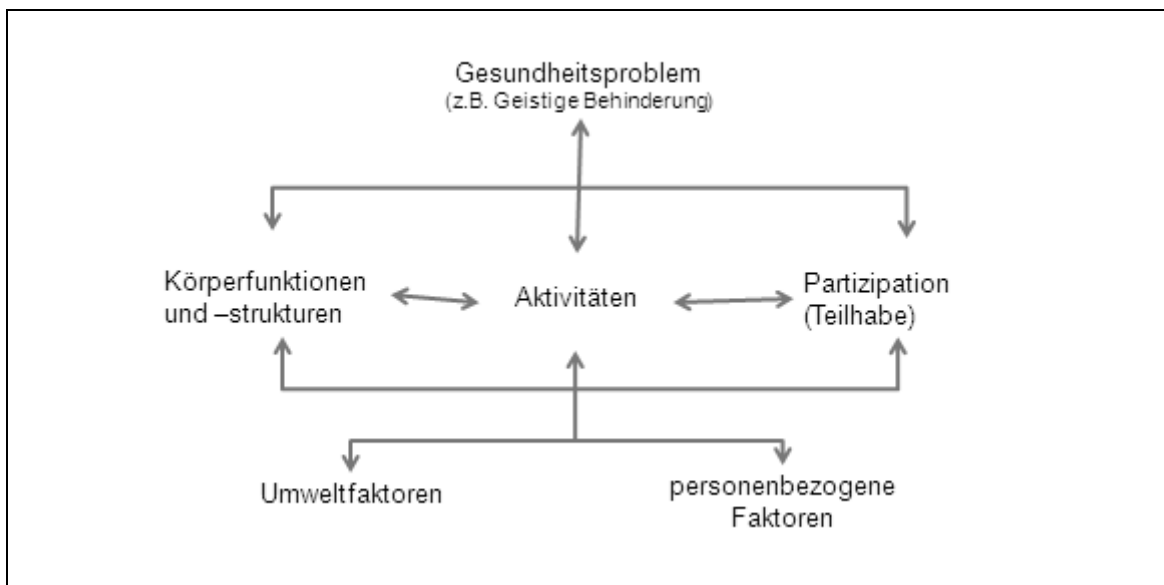


Abbildung 2: Das bio-psycho-soziale Modell der ICF
(erstellt nach DIMDI 2005, S.23)

Mit der veränderten Sichtweise auf Behinderung ging eine Orientierung an Stärken von Menschen mit Behinderung einher. Auf Probleme, die mit der Definition der WHO verbunden werden können, wie beispielsweise eine Überidealisierung des ‚selbstbestimmten Menschen‘ wird unter 7.2 noch genauer eingegangen.

Was aber ist mit ‚geistiger Behinderung‘ gemeint und woher kommt der Begriff?

Die Termini ‚geistig behindert‘ und ‚geistige Behinderung‘ entstanden erst Ende der 50er Jahre im letzten Jahrhundert, eingeführt von der Elternvereinigung 'Lebenshilfe für das geistig behinderte Kind e.V.'. Mit den Begriffen wurde das Ziel verfolgt, bestehende Bezeichnungen wie ‚Idioten‘ oder ‚Schwachsinnige‘ abzulösen und so Stigmatisierungen der Betroffenen zu vermeiden. Seit der Einführung der Schulpflicht

auch für Kinder und Jugendliche mit geistiger Behinderung in den 60er und 70er Jahren, setzten sich die Termini deutschlandweit durch. (vgl. MEYER 2003, S.10f.)

Der Begriff ‚geistig behindert‘ wurde nach seiner Einführung hauptsächlich für Kinder und Jugendliche verwendet, die bis dahin als unbeschulbar und bildungsunfähig galten. Die Bandbreite ‚geistig behindert‘ weitete sich in den folgenden Jahren zunehmend aus, anfangs wurde die Grenze zu ‚lernbehindert‘ dort gesehen, wo Schüler dem Primarstufenunterricht und dessen Anforderungen nicht folgen konnten. Auch die Abgrenzung und Zuordnung mit Hilfe eines Intelligenzquotienten gestaltete sich als schwierig. Herangehensweisen und Vorstellungen unterscheiden sich, je nach verwendeter Klassifikation (klinisch-psychologisch oder schulpsychologisch), beträchtlich voneinander. Dadurch erhält man - je nachdem wie die IQ-Grenze gesetzt wird - einen größeren, bzw. kleineren Personenkreis von sogenannten ‚geistig Behinderten‘.¹⁰ (vgl. ebd., S.12 f.)

Um länderübergreifende Verständigungsprozesse zu ermöglichen, aber auch um Gelder und Leistungen berechnen und zuteilen zu können, ist ein einheitliches Verständnis und übereinstimmende Begrifflichkeiten für die Klassifikation psychischer Störungen nach wie vor wichtig. Ein weltweit anerkanntes, klinisch-diagnostisches Klassifikationssystem stellt die ICD-10¹¹ der WHO dar.

Geistige Behinderung wird in der ICD-10 als Intelligenzstörung bezeichnet und folgendermaßen erklärt:

„Ein Zustand von verzögerter oder unvollständiger Entwicklung der geistigen Fähigkeiten, die sich in der Entwicklungsperiode manifestiert und die zum Intelligenzniveau beitragen, wie Kognition, Sprache, motorische und soziale Fähigkeiten.“

(ICD-10-GM-2012 F70)

Dabei unterscheidet die ICD-10 vier Formen geistiger Behinderung: leichte – mittelgradige – schwere – schwerste geistige Behinderung. Die Schwere der Beeinträchtigung intellektueller Fähigkeiten bestimmt darüber, welche Behinderungsstufe vorliegt. Dies bedeutet, dass eine Zuordnung des Menschen über den IQ-Wert, der über standardisierte Intelligenztests ermittelt wird, erfolgt. (vgl. FORNEFELD 2009, S.64-67)

¹⁰ MEYER (2003, S.14) merkt desweiteren an, dass oftmals der Intelligenzquotient unberücksichtigt bleibt, so dass allein der Besuch einer Einrichtung für Menschen mit Behinderung zu der Zuordnung ‚geistig behindert‘ führen kann.

¹¹ ICD-10 = Internationale Klassifikation der Krankheiten, 10. Version. Neueste Fassung ist die ICD-10-GM-2012.

In der folgenden Übersicht sind die Formen, wie sie in der ICD-10 unterteilt werden, dargestellt (siehe Abbildung 3).

Leichte Intelligenzminderung / Leichte geistige Behinderung

IQ-Bereich von 50-69 (bei Erwachsenen Intelligenzalter von 9 bis unter 12 Jahren).

Lernschwierigkeiten in der Schule. Viele Erwachsene können arbeiten, gute soziale Beziehungen unterhalten und ihren Beitrag zur Gesellschaft leisten.

Mittelgradige Intelligenzminderung / Mittelgradige geistige Behinderung

IQ-Bereich von 35-49 (bei Erwachsenen Intelligenzalter von 6 bis unter 9 Jahren).

Deutliche Entwicklungsverzögerung in der Kindheit. Die meisten können aber ein gewisses Maß an Unabhängigkeit erreichen und eine ausreichende Kommunikationsfähigkeit und Ausbildung erwerben. Erwachsene brauchen in unterschiedlichem Ausmaß Unterstützung im täglichen Leben und bei der Arbeit.

Schwere Intelligenzminderung / Schwere geistige Behinderung

IQ-Bereich von 20-34 (bei Erwachsenen Intelligenzalter von 3 bis unter 6 Jahren).

Andauernde Unterstützung ist notwendig.

Schwerste Intelligenzminderung / Schwerste geistige Behinderung

IQ unter 20 (bei Erwachsenen Intelligenzalter unter 3 Jahren).

Die eigene Versorgung, Kontinenz, Kommunikation und Beweglichkeit sind hochgradig beeinträchtigt.

**Abbildung 3: Formen der Intelligenzstörung nach ICD-10
(erstellt nach DIMDI 2012)**

Mit der Eingangs vorgestellten, 2001 von der WHO verabschiedeten ICF wurde die lange Zeit vorherrschende medizinische Sichtweise abgelöst, die als Kennzeichen und Doppelkriterium für geistige Behinderung „[...] Beeinträchtigungen in den Bereichen Intelligenz *und* soziale Anpassung bzw. soziale Kompetenz“ (MEYER 2003, S.15, Herv. im Orig.) verwendete. Kriterien und Methoden der Feststellung von intellektuellen Fähigkeiten sind mit einer Reihe von Schwierigkeiten verbunden und werden deshalb auch aktuell noch viel diskutiert. Für den Schulerfolg wird der Intelligenz zwar immernoch eine bedeutende Rolle zugeschrieben, aber der IQ ist nicht mehr ausschlaggebend für die Wahl des schulischen Förderorts (vgl. ebd., S.24).

Mit der ICF-Klassifikation verfolgt die WHO das allgemeine Ziel

„[...] in einheitlicher und standardisierter Form eine Sprache und einen Rahmen zur Beschreibung von gesundheits- und mit Gesundheit zusammenhängenden Zuständen zur Verfügung zu stellen. Sie definiert Komponenten von Gesundheit und einige mit Gesundheit zusammenhängenden Komponenten von Wohlbefinden [...].“

(DIMDI 2005, S.9)

Die ICD-10 ordnet ein Gesundheitsproblem ein und diagnostiziert es, während mit Hilfe der ICF und damit verbundenen zusätzlichen Informationen ein erweitertes und dem Individuum angemesseneres Bild gezeichnet werden kann (vgl. DIMDI 2005, S.10). Die ICF wird heute als Fundament verwendet, auf dem Handlungen und Planungen in unterschiedlichen Bereichen wie Gesundheitswesen, Behindertenversorgung, Pflege und Rehabilitation aufbauen (vgl. FORNEFELD 2009, S.70). Dabei geht mit der ICF eine veränderte Auffassung von Behinderung einher, der Mensch an sich rückt in den Mittelpunkt der Betrachtungen.

Auch der Bildungsplan der Schule für Geistigbehinderte fordert ein relatives und subjektives Verständnis von geistiger Behinderung im Sinne der ICF. Schule soll geistige Behinderung dabei als Ausdruck des Verhältnisses eines „[...] einzelnen Menschen zu Erwartungen, Anforderungen, Systemen und Strukturen, Unterstützungsmöglichkeiten und Ressourcen sowie zu Normen und anderen Menschen [...]“ (MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2009, S.9) verstehen. „Geistige Behinderung ist mit einer Beeinträchtigung der intellektuellen oder kognitiven Funktion verbunden [...]“ (BILDUNGSPROJEKT Schule für Geistigbehinderte 2004, S.14f.), diese Beeinträchtigung kann dazu führen, dass der Mensch mit geistiger Behinderung den gesellschaftlichen Anforderungen nicht ohne Unterstützung entsprechen kann. Ein solches Verständnis, das die kognitiven Beeinträchtigungen in Verbindung mit der Lebenswelt betrachtet, liegt auch der vorliegenden Arbeit zugrunde.

Trotzdem bleibt festzuhalten, dass, je nachdem, aus welcher Sichtweise ‚geistige Behinderung‘ betrachtet wird, je nachdem ob der Begriff im Rahmen der Soziologie, Medizin, Politik, Pädagogik oder Psychologie verwendet wird, unterschiedliche theoretische Grundlagen¹² Verwendung finden, woraus sich verschiedene Deutungen von ‚geistiger Behinderung‘ ergeben (vgl. FORNEFELD 2009, S.62).

¹² Im Rahmen dieser Arbeit können die verschiedenen theoretischen Sichtweisen nicht näher ausgeführt werden, eine zusammenfassende Darstellung ist u.a. in FORNEFELD 2009 zu finden.

Stets sollten wir uns, wenn wir versuchen, Aussagen über Menschen zu treffen, bewusst sein, dass „[das] Bild, welches wir von einem Menschen haben, [...] letzten Endes immer ein geglaubtes und kein gewusstes“ (STINKES 2003, S.46) ist.

Der Behinderungsbegriff an sich - so wurde gezeigt - wird unterschiedlich weit gefasst, auch alternative Benennungen und Bezeichnungen wie beispielsweise Mensch ‚mit besonderen Fähigkeiten‘ oder ‚mit besonderem Förderbedarf‘ werden kontrovers diskutiert. In der vorliegenden Arbeit ist von Menschen (oder Schülern, Jugendlichen,...) ‚mit geistiger Behinderung‘ die Rede. Ich bin nicht der Meinung, dass einzig eine Veränderung der Bezeichnungspraktik zu einer veränderten gesellschaftlichen Einstellung und Haltung gegenüber dem Personenkreis mit Behinderung führt. Trotzdem kann dem einleitenden Zitat „Es wird immer gleich ein wenig anders, wenn man es ausspricht“ von Hermann Hesse zugestimmt werden, denn eine Bezeichnung beeinflusst die Sache selbst und den Umgang mit ihr. Mit dem von mir verwendeten Terminus möchte ich aber betonen, dass auch Menschen mit Behinderung zuallererst Mensch sind. Das Vorhandensein einer Behinderung soll dabei nicht geleugnet werden, vielmehr stellt sie eines der vielen zur Person gehörenden Merkmale dar. Fachlich wäre es natürlich noch korrekter, von einem Mensch zu sprechen, der als ‚geistig behindert‘ etikettiert wurde, der Einfachheit halber wird aber vom ‚Mensch mit geistiger Behinderung‘ gesprochen.

Wie geistige Behinderung und Sozialverhalten miteinander verbunden sind, ist Hauptaugenmerk des nächsten Abschnittes.

5.2. Moralisches Handeln bei geistiger Behinderung

Unter Moral kann ganz allgemein die „[...] praktische Umsetzung ethischer Prinzipien und Tugenden verstanden [werden].“ (SPECK 2012, S.162; Anmerk. E.W.) Moralisches Handeln hat somit immer auch eine reflexive und kognitive Seite. Die Frage, ob geistig behinderte Personen auch moralische Personen sein können, kann aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung nicht ohne Schwierigkeiten beantwortet werden. Rechtlich gesehen sind Menschen mit geistiger Behinderung weniger verantwortlich für ihr Handeln als Personen ohne Behinderung. Allerdings verhalten sich auch Menschen mit Behinderung zweifelsohne moralisch. Nach KOHLBERG entwickelt sich Moral in Stufen, dabei wird die moralische Entwicklung neben der Kognition vor allem von der Emotionalität beeinflusst. (vgl. ebd., S.162 ff.)

Es kann davon ausgegangen werden, dass bereits kleine Kinder moralische Gefühle besitzen, diese sind von Natur aus da weswegen auch von einer „natürlichen Empathie des Menschen“ (ebd., S.163) gesprochen werden kann. Die Entwicklung der Moral ist

außerdem wesentlich von der Lebenswelt des Kindes abhängig. Im Sinne des Modell-Lernens kann davon ausgegangen werden, dass ein Kind, das wiederholende Erfahrungen des Aufeinander Acht gebens und der Hilfsbereitschaft sammeln kann, sich diese Verhaltensweisen auch selbst aneignet. SPECK (2012, S.163 f.) betont, dass zwar auch kognitive Prozesse beim moralischen Handeln eine bedeutende Rolle spielen, allerdings nicht zur alleinigen Voraussetzung werden dürfen, da ansonsten Menschen mit schwerer geistiger Behinderung die Fähigkeit zum moralischen Handeln leicht abgesprochen werden würde.

Moralisches Handeln steht in enger Verbindung zu sozialer Kompetenz. Sehr vereinfacht kann soziale Kompetenz als Fähigkeit verstanden werden, die es Menschen ermöglicht, eigene und fremde Bedürfnisse und Wünsche wahrzunehmen und gegebenenfalls Kompromisse zu aller Zufriedenheit finden zu können (vgl. FIEDLER 2007, S.42 f.). Um eine Situation, in der Bedürfnisse auseinandergehen, erfolgreich bewältigen zu können, sind verschiedene individuelle Fertigkeiten und Fähigkeiten hilfreich. FIEDLER (2007) führt in ihrer Dissertation eine Reihe von Autoren auf, die zu dem Ergebnis kommen, dass Menschen mit geistiger Behinderung nur begrenzt soziale Kompetenz erwerben können. Als Gründe werden dabei vor allem Beeinträchtigungen im Bereich der Kommunikation und Interaktion aufgeführt. (vgl. ebd., S.20 f.) Ähnlich wie SPECK dies für moralisches Handeln formuliert, kommt auch FIEDLER zu dem Ergebnis, dass „[...] Menschen mit geistiger Behinderung grundsätzlich unabhängig von deren Schweregrad soziale Kompetenz zugestanden werden [soll].“ (ebd., S.44, Anmerk. E.W.)

Wie sich die Moral und das Sozialverhalten bei Kindern mit geistiger Behinderung genau entwickelt und welche Faktoren auf die Entwicklung Einfluss nehmen, ist bislang noch zu wenig erforscht (vgl. SPECK 2012, S.165 f.). Für die weiterführenden Gedankengänge der Arbeit spielt die Entwicklung der Moral bei Menschen mit geistiger Behinderung aber auch keine Rolle und wird damit nicht näher ausgeführt.

Vielmehr gilt es festzuhalten, dass Kinder, Jugendliche und Erwachsene mit geistiger Behinderung „[...] unter sozialen Bedingungen, die ihnen adäquat und vertraut sind [...] moralisch handeln können.“ (ebd., S.166)

„Vieles kann der Mensch entbehren, nur Menschen nicht.“
(Ludwig Börne)

6. ZUM BEGRIFF DES ANGEWIESENSEINS

Würde man Menschen die Frage „Wer ist Ihrer Meinung nach besonders auf andere Menschen angewiesen, bzw. von anderen Menschen abhängig?“ stellen, würden sicherlich viele Personen sofort an Babys denken. Anschließend würden alte und kranke Menschen und schließlich auch Menschen mit Behinderung genannt werden. In der Behindertenpädagogik ist immer wieder zu lesen, dass Menschen mit Behinderung selbstbestimmt und autonom handeln sollen, Unabhängigkeit und Autonomie werden folglich allorts gefordert und gefördert.¹³

Dabei wird oft verkannt, dass Menschen grundsätzlich auf andere Menschen angewiesen sind. Im folgenden Kapitel wird deshalb zunächst auf die Angewiesenheit des Menschen allgemein eingegangen, bevor der Frage nach einer besonderen oder anderen Angewiesenheit bei Menschen mit Behinderung nachgegangen wird.

6.1. Die Abhängigkeit des Menschen

Etymologisch kommt der Begriff abhängig von ‚hängen‘. Im 15. Jahrhundert bedeutete es ‚abschüssig, geneigt‘, bevor er synonym zu ‚durch etwas bestimmt, bedingt‘ und ‚angewiesen; unselbstständig‘ verwendet wurde (vgl. DUDENREAKTION 2007, S.87).¹⁴

Der Begriff der Abhängigkeit wird in verschiedenen Kontexten gebraucht, so findet der Begriff auch in anderen Gebieten (wie z.B. in der Mathematik oder in der Politik) Verwendung. Ist die soziale Welt, also eine Person und ihr Umfeld, gemeint, wird von ‚sozialer Abhängigkeit‘ gesprochen. Intentionen des Individuums können so verstanden nur mit Hilfe anderer Menschen oder Gruppen realisiert werden, mit Abhängigkeit ist im Folgenden also die soziale Abhängigkeit wie oben beschrieben gemeint.

¹³ Die Abhängigkeit und Autonomie des Menschen kann aus unterschiedlichen wissenschaftlichen Perspektiven betrachtet werden, wie HARMEL (2011) in ihrer Dissertation „Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie“ darstellt.

Je nachdem, ob von einer soziologischen, leibphänomenologischen, feministischen, neurowissenschaftlichen oder psychoanalytischen Perspektive auf den Menschen und sein Umfeld geschaut wird, ändern sich Begrifflichkeiten und Theorien. Eines ist jedoch allen Wissenschaften gemeinsam: Das Individuum wird immer in einem Zwischenraum gesehen, ist folglich nie völlig autonom und nie völlig abhängig. (vgl. HARMEL 2011)

Im Rahmen der vorliegenden Arbeit können die einzelnen Perspektiven nicht näher differenziert werden, da Hilfsbedürftigkeit allerdings eng mit Abhängigkeit verbunden ist, muss eine Auseinandersetzung mit dem Spannungsverhältnis Abhängigkeit und Selbstbestimmung stattfinden.

¹⁴ Auch ich verwende die Begriffe Angewiesenheit und Abhängigkeit in der vorliegenden Arbeit synonym.

Nach MARTIN HAHN (1981, S.14) gehen mit der Verwendung des Begriffs der Abhängigkeit immer drei Merkmale einher:

- Zwei Objekte stehen miteinander in einem Zusammenhang.
- Es kann keine völlige Unabhängigkeit geben, weshalb immer Abhängigkeit vorliegt.
- Selbstbestimmung, Selbstständigkeit und Unabhängigkeit und das Resultat von Abhängigkeit werden als Gegenstücke zueinander gesehen.

MARKUS DEDERICH (2007, S.141) unterscheidet vier Typen der Abhängigkeit voneinander:

- (1) Abhängigkeit im Sinne von 'Sucht', die durch Lebensumstände und Lebensbedingungen entsteht.
- (2) Sozial oder gesellschaftlich hergestellte Abhängigkeit.
- (3) Entwicklungsbedingte Abhängigkeit und Abhängigkeit in Folge schwerer Erkrankung oder Behinderungen.
- (4) Abhängigkeit, die zur *conditio humana* gehört.

Zur ersten Form der Abhängigkeit, der Sucht (1), gehören sämtliche Verhaltensweisen, bei denen ein übermächtiger Wunsch, beispielsweise nach Alkohol- oder Drogenkonsum, besteht. Da die anderen Typen der Abhängigkeit für den Inhalt der Arbeit wesentlich relevanter sind, wird im weiteren Verlauf der Arbeit der erste Typ nicht näher ausgeführt.

Dem zweiten Typ (2), der gesellschaftlichen oder sozial hergestellten Abhängigkeit, sind Abhängigkeiten die zum Beispiel durch Fürsorgeleistungen entstehen zuzurechnen. DEDERICH verweist hier auf Abhängigkeit aufgrund einengender Überfürsorge und führt DÖRNERs Begriff der „Schutzhaft der Nächstenliebe“ an. Helfende Beziehungen und Institutionen sollen eigentlich zur Selbstbestimmung beitragen und den Menschen (mit Behinderung) zu einem möglichst eigenständigen Leben befähigen. Allerdings produzieren diese Institutionen und Angehörige der Helfenden Berufsgruppen aber auch Abhängigkeit um ihr eigenes Bestehen, ihre Arbeit und ihre Handlungen zu legitimieren. Dies kann zur „Erlernen Hilflosigkeit“ führen.

Zu diesem zweiten Typ der Abhängigkeit werden außerdem unfreiwillige Abhängigkeiten, die durch Formen der strukturellen Gewalt konstruiert werden, gezählt. Als Beispiel hierfür wären totale Institutionen wie sie der Soziologe ERVING GOFFMAN in seinem Werk „Asyle“ (1973) beschreibt, zu nennen.

Unter entwicklungsbedingter Abhängigkeit (3) versteht DEDERICH die Abhängigkeit des Menschen in verschiedenen Lebensphasen, besonders zu Beginn und am Ende des Lebens. Dieser dritte Typ steht dabei in fließendem Übergang zum vierten Typ¹⁵.

Mit dem vierten Typ der Abhängigkeit, der zur *conditio humana* gehörenden Abhängigkeit (4) bezeichnet DEDERICH „eine anthropologische Abhängigkeit, die sich durch das Menschsein selbst ergibt.“ (HARMEL 2011, S.59) Menschen sind nicht primär autonom, sondern sind auf andere Menschen bezogen, erst durch diese Bezogenheit und durch die Interaktion mit anderen Menschen werden sie selbst zum Subjekt (vgl. DEDERICH 2007, S.142).

„Nicht nur aus sich selbst heraus, sondern durch vielfältige persönliche und soziale Einflüsse, Prägungen, Einwirkungen und Widerfahrnisse werden die Menschen zu dem, was sie sind. Wegen seiner leiblichen und psychischen Verletzbarkeit ist der Mensch ebenso auf andere Menschen wie auf ein Lebensumfeld angewiesen, das ein physisches und psychisches Überleben und wenigstens ein Minimum an innerer und äußerer Sicherheit und Verlässlichkeit gewährleistet.“

(ebd., S.142)

Es wird von einem Menschen ausgegangen, der ein leibliches und damit auch verletzbares Wesen ist. Diese Leiblichkeit führt dazu, dass er nie ganz frei agieren kann, also immer mit seiner Umwelt und damit auch mit anderen Menschen verbunden und in lebenslanger Interaktion bleibt.

Im Gegensatz zu den anderen von DEDERICH genannten Typen der Abhängigkeit, kann die zur *conditio humana* gehörende Abhängigkeit niemals beseitigt werden. Sie ist immer auch in den anderen Abhängigkeitstypen mit enthalten und bleibt bestehen (vgl. HARMEL 2011, S.60). Auch HAHN vertritt mit seinem zweitgenannten Merkmal (siehe S.42: „Es kann keine völlige Unabhängigkeit geben“) die Meinung, dass Abhängigkeit allseits vorhanden ist.

Dabei läuft Abhängigkeit ihm zufolge immer in Prozessen der Interaktion ab. Abhängigkeit besteht folglich immer aus einem Individuum, einem Gegenüber, einem Gegenstand und einer Situation. (vgl. HAHN 1981, S.22)

Anhand eines Beispiels sollen die ‚Bestandteile‘ eines Abhängigkeitsverhältnisses veranschaulicht werden:

¹⁵ MARKUS DEDERICH hat anfangs (2004) den dritten und vierten Typ miteinander verbunden aufgeführt, aus systematischen Gründen erfolgte eine Trennung der beiden Typen in seinen späteren Publikationen.

Nils möchte in der Vesperpause einen Joghurt essen. Aufgrund von feinmotorischen Schwierigkeiten leistet sein Lehrer Hilfe beim Abziehen des Joghurtdeckels.

Die konkrete Situation stellt hierbei das Öffnen des Joghurts in der Vesperpause dar. Nils ist in diesem Beispiel das abhängige Individuum und der Lehrer ist sein Gegenüber. Der Gegenstand, weshalb das Abhängigkeitsverhältnis existiert, sind in diesem Beispiel Nils feinmotorischen Schwierigkeiten, könnten aber alternativ auch der besonders festsitzende Joghurtdeckel oder Nils entwicklungsbedingte noch nicht vollends ausgebildete Kräfte sein.

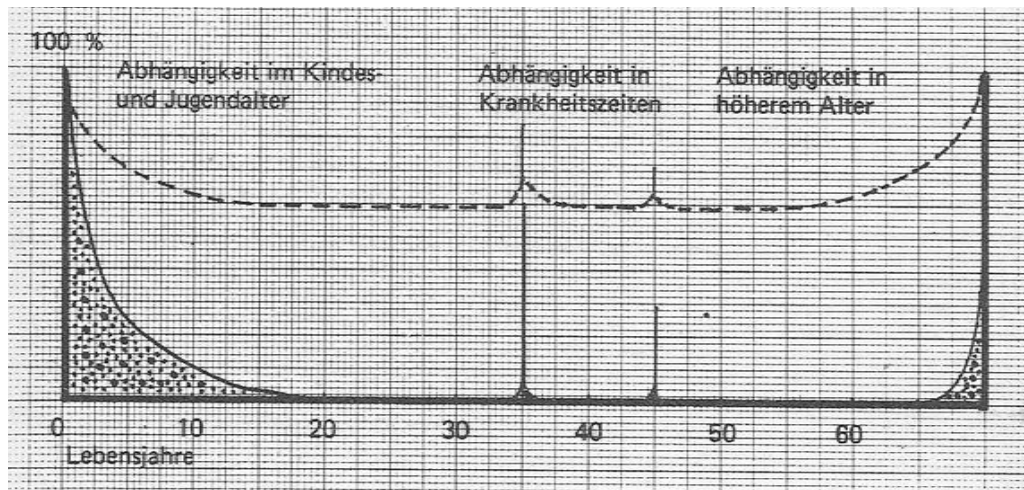
Abhängigkeitsverhältnisse dieser und ähnlicher Art lassen sich im Alltag ständig beobachten, es könnten daher die unterschiedlichsten Beispiele auch mit Menschen ohne Behinderung aufgeführt werden. Nachfolgend wird der Frage nachgegangen, ob Menschen mit Behinderung angewiesener sind als Menschen ohne Behinderung.

*„Jeder Mensch ist auf den anderen angewiesen.
Allerdings erreicht dieses Angewiesensein beim Geistigbehinderten ein Höchstmaß.“*
(Otto Speck)

6.2. Das Angewiesensein bei Menschen mit Behinderung

HAHN sieht Behinderung in Zusammenhang mit einem „Mehr an sozialer Abhängigkeit“. Menschen mit Behinderung „[...] sind aufgrund von Beeinträchtigungen ihrer körperlichen oder geistigen Leistungsfähigkeit nicht in der Lage, während der Dauer ihres Behindertseins die Unabhängigkeitsnormen der Gesellschaft zu erfüllen [...]“. (HAHN 1981, S.44)

Wie in Abbildung 4 anhand der durchgezogenen schwarzen Linie zu erkennen ist, nimmt die Abhängigkeitskurve bei Menschen ohne Behinderung von einem hohen Anfangsniveau während den ersten Lebensjahren deutlich ab, verläuft während des Erwachsenseins in der Regel sehr niedrig und nimmt erst in höherem Alter oder bei Krankheit, bzw. Behinderung wieder zu. DEDERICH verwendet hierfür den Begriff der entwicklungsbedingten Abhängigkeit. Betrachtet man die Abhängigkeitskurve bei Menschen mit Behinderung - dargestellt durch die gestrichelte, graue Linie - kann man erkennen, dass diese während des gesamten Lebens auf relativ hohem Niveau verläuft.



(Optimum menschlicher Unabhängigkeit im Erwachsenenalter = 0;
durchgezogene Linie = Menschen ohne Behinderung;
gestrichelte Linie = Menschen mit Behinderung)

**Abbildung 4: Alters- und krankheitsbedingte Abhängigkeit im Leben
(HAHN 1981, S.45)**

Allerdings muss festgehalten werden, dass die Kurve nicht bei allen Menschen mit Behinderung gleich verläuft. Vielmehr kann sie, je nach Grad und Art der Behinderung, auf höherem, bzw. niedrigerem Niveau verlaufen.

Die Angewiesenheit auf andere Menschen ist dabei andauernd, im Sinne von: während des gesamten Lebens vorhanden. Das ‚Mehr‘ betrifft sowohl die quantitative, als auch die qualitative Seite der Abhängigkeit. Unter dem quantitativen Mehr ist gemeint, dass für verschiedenste Handlungen öfters Hilfe anderer Personen notwendig ist, als dies bei altersgleichen Menschen ohne Behinderung der Fall ist. Mit dem qualitativen Mehr sind die Bereiche gemeint, in denen Menschen ohne Beeinträchtigung unabhängig sind. (vgl. HAHN 1981, S.44 ff.)

HAHN unterscheidet dabei in Lebensbereiche, in welchen sich die Abhängigkeit zeigen kann und führt Mobilität, Kommunikation, Sexualität und Vitale Bedürfnisse, wie Nahrung, Wärme und Hygiene an. Er weist aber selbst darauf hin, dass diese Bereiche aufgrund der vielfältigen möglichen Abhängigkeiten nur unvollständig sein können (vgl. ebd., S.40). Die Abhängigkeitssituationen in diesen Lebensbereichen unterteilt er in drei nicht gänzlich voneinander abgrenzbare Sektoren: primäre, sekundäre und tertiäre Abhängigkeiten.

- Primäre Abhängigkeiten sind dabei alle körpernahen Bedürfnisse, die vom Individuum allein realisiert werden können. Als Beispiele werden im kommunikativen Bereich unter Anderem das Umarmen anderer Personen, das

Aufstehen vom Bett im Bereich der Mobilität oder das Abbeißen vom Brot als vitales Bedürfnis aufgeführt.

- Sekundäre Abhängigkeiten sind Handlungen, die auch von anderen Person abhängig und mit beeinflusst werden. Im Bereich der Kommunikation wäre dies beispielsweise das Telefonieren mit einer Person, im Bereich der Mobilität das Nutzen des Stadtbusses und im vitalen Bereich zum Beispiel die Bedienung der Mikrowelle oder des Backofens.
- Tertiäre Abhängigkeiten beinhalten gesamtgesellschaftliche Prozesse und Strukturen. Tertiäre Abhängigkeiten im Bereich der Kommunikation, Mobilität oder Vitalen Bedürfnisse stellen somit Gesetze zu Massenmedien, zum Ausbau von Verkehrswegen oder zu Nahrungsmittelimporten dar.

Die Übergänge zwischen den Situationen sind fließend und auch die Bereiche könnten noch massenhaft weiter ausdifferenziert werden. (vgl. HAHN 1981, S.41 ff.)

HAHNS Sektoren zufolge sind alle Menschen tertiär abhängig, da in einer komplexen Gesellschaft wie der unsrigen nie alle Entwicklungen überblickt und nicht alle Gebiete beherrscht oder verändert werden können. Da Menschen langsam in die Gesellschaft sozialisiert werden, wird die tertiäre Abhängigkeit meist nicht wahrgenommen, nur wenn das Individuum seine Rolle reflektiert (vgl. ebd., S.43). Die primäre Abhängigkeit deckt sich mit DEDERICHs drittem Typ, der entwicklungsbedingten Abhängigkeit. Primär abhängig sind alle Menschen bis ins Kleinkindalter und eventuell im hohen Alter oder/und bei Krankheit oder Behinderung. Im Normalfall sind Menschen aber zwischen den genannten Lebensbereichen relativ unabhängig, in Bezug auf Hilfeleistungen meint dies, dass sie wenig fremde Hilfe benötigen. Wohingegen Menschen mit schwerer Behinderung häufig während ihres gesamten Lebens primär abhängig bleiben und daher auch bei körpernahen Bedürfnissen auf Hilfe Anderer angewiesen sind. Als Ursachenzuschreibung für die vermehrte Abhängigkeit alleinig die Behinderung anzuführen, wäre aber zu einseitig gedacht.

Das ‚Mehr‘ an Abhängigkeit bei Menschen mit Behinderung führt HAHN (1981, S.46ff.) auf drei Verursacher zurück, die sich zum einen gegenseitig beeinflussen, zum anderen aber auch mit der Abhängigkeit selbst in Wechselwirkung stehen:

- die Schädigung,
- das soziale Umfeld,
- das Individuum.

Bezogen auf die Schülergruppe mit geistiger Behinderung bedeutet dies, dass als erster Verursacher die Schädigung, also die geistige Behinderung, direkt Abhängigkeit produziert.

Beispielsweise braucht Dana Unterstützung beim Schuhe binden. Ihre geistige Behinderung ist mit einer geringeren Merkfähigkeit von Handlungsabläufen verbunden. Da der automatisierte Handlungsablauf für ein reibungsloses Zuschnüren der Schuhe wichtig wäre, hat sie in diesem Bereich Schwierigkeiten. Die Schädigung führt also direkt dazu, dass sie die Hilfe einer anderen Person benötigt.

Eine weitere Ursache für das ‚Mehr‘ an Abhängigkeit stellt nur indirekt die Schädigung, aber direkt das soziale Umfeld dar.

„Die soziale Umwelt kann

- Lernprozesse verhindern, welche die Abhängigkeit reduziert hätten,
- es versäumen, einen behinderten Menschen, für den sie verantwortlich ist, speziellen Förderangeboten medizinisch-therapeutischer oder pädagogischer Art zuzuführen,
- durch Überbefürsorgung behinderte Menschen abhängig halten,
- behinderte Menschen aus der Gemeinschaft anderer Menschen ausschließen (desintegrieren, isolieren) und damit abhängigkeitsbegünstigende Bedingungen schaffen,
- durch entsprechende Gestaltung der dinglichen Umwelt mehr Abhängigkeiten als unvermeidbar verursachen.“

(ebd., S.48)

Die soziale Umwelt als Verursacher der Abhängigkeit entspricht DEDERICHs zweitem Abhängigkeitstyp, der sozial oder gesellschaftlich hergestellten Abhängigkeit. Dabei muss betont werden, dass die Abhängigkeit von den beteiligten Personen oder Institutionen in den meisten Fällen nicht absichtlich erzeugt wird, sondern vielmehr auch aus übertriebener aber wohlmeinender Fürsorge entstehen kann.

Bezogen auf Dana und das Beispiel des Anziehens der Schuhe, wäre die soziale Umwelt Produzent von Abhängigkeit, wenn Dana nur Schuhe mit sehr kurzen Schuhschnüren zur Verfügung stehen würden, die das Anziehen zusätzlich erschweren.

Andere Personen würden die Abhängigkeit verursachen, wenn es keine Person geben würde, die Dana den Handlungsablauf ‚Schuhe binden‘ zeigen würde und Dana somit auch nicht die Chance hätte, es zu lernen. Oder aber, wenn Dana eigentlich Schuhe zubinden könnte, aber sie diese Tätigkeit aufgrund wohlgemeinter Versorgung nicht ausführen muss und so die Handlung verlernt, im Sinne einer ‚erlernten Hilflosigkeit‘.

Mit dem dritten Verursacher der Abhängigkeit - dem Individuum selbst – sind Situationen gemeint, in denen eigentlich unnötige Hilfe vom vermeintlich Hilfsbedürftigen angenommen wird.

Für das Beispiel des Schnürens der Schuhe wäre dies, wenn Dana zusätzlich Hilfe beim Hineinschlüpfen in den Schuh annehmen oder einfordern würde, obwohl sie das Anziehen eigentlich selbst beherrscht.

Nachfolgende Abbildung veranschaulicht die Einwirkung der benannten Faktoren auf die Abhängigkeit.

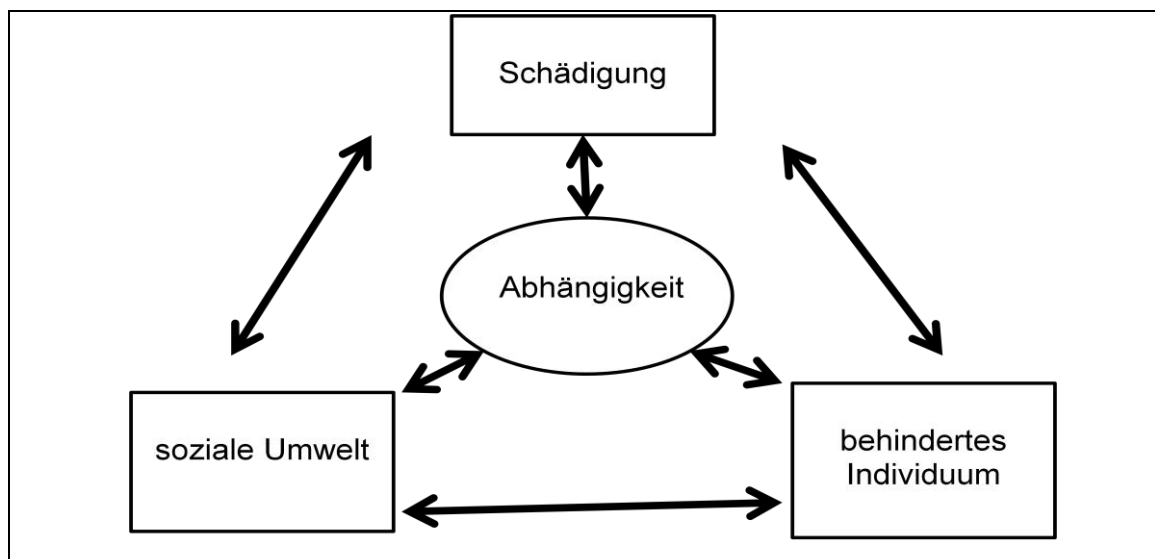
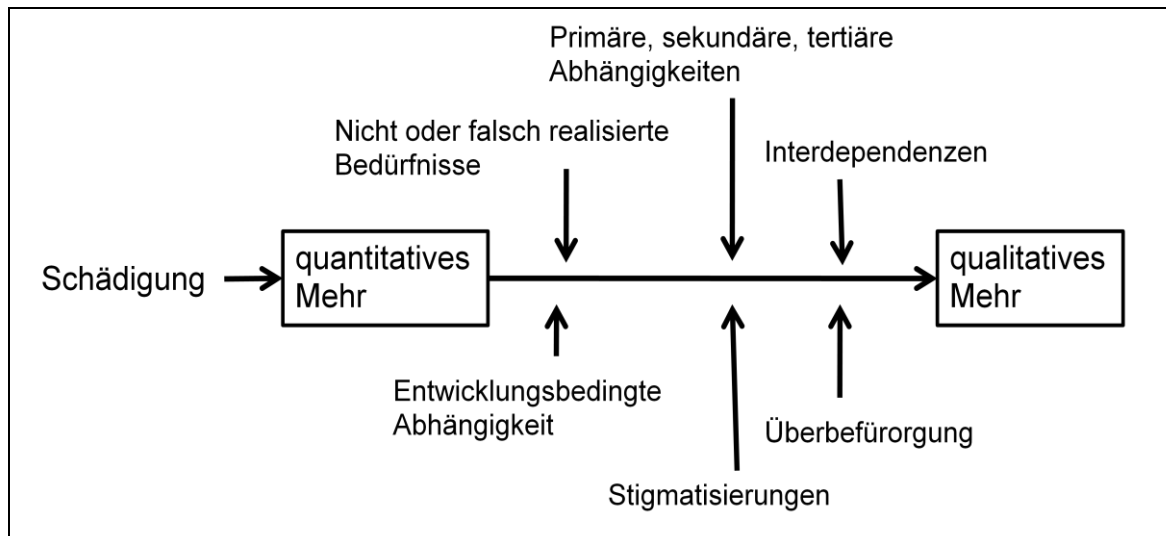


Abbildung 5: Modell: Abhängigkeit und ihre Verursacher (nach HAHN 1981, S.47)

Das ‚Mehr‘ an Abhängigkeit des Menschen mit Behinderung entsteht also multifaktoriell - zu einem Teil aus der Schädigung selbst, aber auch aus der Umwelt oder den Menschen mit Behinderung selbst.

HAHN betont, dass ein quantitatives Mehr an Abhängigkeit leicht zu einem qualitativen Mehr führen kann. Wie in der nachfolgenden Abbildung dargestellt, kann dies über sechs Wege erfolgen. (1) Zum einen werden Abhängigkeiten des Kindesalters im Jugend- und Erwachsenenalter anders wahrgenommen und bewertet. (2) Desweiteren kann eine primäre Abhängigkeit leicht zu weiteren (sekundären/tertiären/...)

Abhängigkeiten führen. Zum anderen kann es zum sogenannten (3) labeling approach¹⁶ oder zur (4) Überbefürsorgung kommen. Denkbar wäre auch, dass (5) Intentionen des Individuums verfälscht realisiert werden, oder dass die (6) Interdependenzen zunehmen (vgl. HAHN 1981, S.50 f.)



**Abbildung 6: Quantitative und qualitative Abhängigkeit
(modifizierte Abbildung nach HAHN 1981, S.51)**

Im Hinblick auf das bereits oben genannte Beispiel Dana ist folgendes gemeint:

- (1) *Im Kindesalter stellte das Schuhe-nicht-schnüren-können keine Abweichung dar, da dies erst im Kindesalter gelernt wird. Allerdings können Erwachsene in der Regel ihre Schuhe binden, weshalb das Nicht-Können negativ bewertet wird.*
- (2) *Wenn Dana nur Schuhe besitzt, die gebunden werden müssen, führt dies zwangsläufig dazu, dass ihr das selbstständige Verlassen des Hauses verwehrt bleibt, da sie abhängig von einem Gegenüber ist, der ihr die Schuhe bindet.*
- (3) *Im Sinne des labeling approach wäre es möglich, dass Dana aufgrund der Diagnose ‚Geistige Behinderung‘ die Zuschreibung ‚unselbstständig‘ bekommen würde und sie die Rolle einer erwachsenen jungen Frau gar nicht aufbauen könnte.*
- (4) *Überbefürsorgung, wenn Danas Mutter ihr die Tätigkeit des Bindens abnimmt, obwohl es Dana selbst könnte.*

¹⁶ Labeling approach wird auch Etikettierungsansatz genannt. Gemeint ist dabei eine gesellschaftliche Zuschreibung einer eigentlich nicht vorhandenen Abweichung.

- (5) *Verfälschte Intention wenn die Mutter Dana die Schuhe anzieht, ohne dass dies die Absicht von Dana war (bzw. Dana vielleicht lieber Sandalen o. Ä. angezogen hätte).*
- (6) *Ist die Hilfeleistung stark asymmetrisch und Dana immer in der hilfsbedürftigen Rolle, kann dies zu wachsenden Interdependenzen führen. Ihre Einflussmöglichkeiten würden dann auch in anderen Bereichen abnehmen und die Hilfe wäre maßgeblich vom Bedürfnis der helfenden Person bestimmt.*

Ist eine Person in einem Bereich abhängig, besteht immer die Gefahr der Generalisierung. Damit ist gemeint, dass die anfangs nur partielle Abhängigkeit sich leicht auf andere Gebiete ausdehnen kann. Wenn das quantitative Mehr an Abhängigkeit zu einem qualitativen Mehr führt, sind Menschen mit Behinderung auf besondere Weise der Gefahr einer Identitätskrise ausgesetzt. Identität entsteht, indem der Mensch versucht, eine Balance zwischen Abhängigkeit und Eigenständigkeit aufzubauen. Durch eine Schädigung und der möglichen Übergeneralisierungen, wie bereits aufgelistet wurde, ist dieser Aufbau gefährdet. (vgl. HAHN 1981, S.60 f.)

Auch SPECK (1972) erkennt und betont die grundsätzliche menschliche Angewiesenheit. Beide Autoren (HAHN und SPECK) betrachten Menschen mit geistiger Behinderung als abhängiger als Menschen ohne Behinderung. Wie bereits in dem das Kapitel einleitendem Zitat deutlich wird – bezeichnet SPECK die Abhängigkeit von Menschen mit geistiger Behinderung aber radikal als „Höchstmaß“.

DEDERICH sieht Gefahren für Menschen mit schwerer Behinderung aufgrund deren behinderungsbedingter Abhängigkeit auf Personen und Institutionen und formuliert folgende These:

„Zum einen steigen mit der Schwere der Behinderung und den mit ihr verbundenen Beeinträchtigungen und Einschränkungen die Abhängigkeiten von Menschen. Zum anderen geht ein Übermaß an Abhängigkeit häufig mit asymmetrischen Beziehungen einher und bringt ein erhöhtes Risiko mit sich, durch die Verletzung von Ansprüchen in Machtmissbrauch und Gewalt zu münden.“

(DEDERICH 2007, S.139)

Die Gefahr des Machtmissbrauchs sollte keinesfalls übersehen werden, aber eine einseitige Zuschreibung darf genauso wenig stattfinden, denn auch in stark asymmetrischen Beziehungen ist die Verwirklichung von Selbstbestimmung möglich.

6.3. Die Anerkennung der Angewiesenheit

Im vorherigen Abschnitt wurde zum Einen aufgezeigt, dass Abhängigkeit wesentlich mit dem menschlichen Leben verknüpft ist. Außerdem wurde die größere Angewiesenheit von Menschen mit Behinderung thematisiert. Auch auf die Balance, die zwischen Helfer und dem von der Hilfe abhängigem Individuum hergestellt werden muss und der Gefahr der sich ausweitenden Abhängigkeit, wurde eingegangen.

Trotzdem bleiben Fragen bestehen: Wie können Menschen erkennen, worauf das Gegenüber angewiesen ist? Woher wissen wir, was der Andere benötigt, wenn er nicht in der Lage ist zu kommunizieren oder sich auf eine andere Art zu äußern?

Der amerikanische Moralphilosoph ALASDAIR MACINTYRE thematisiert die Angewiesenheit des Menschen in seinem Werk „Die Anerkennung der Abhängigkeit“. Ihm zufolge befähigen uns die Tugenden der „praktischen Vernunft“ sowie der „Anerkennung der Abhängigkeit“ dazu, ein gutes Leben zu führen. So schreibt er: „In der frühen Kindheit und im Alter wird es am deutlichsten, wie sehr wir für unseren Schutz und Unterhalt auf andere angewiesen sind.“ (MACINTYRE 2001, S.12) Auch er sieht also Angewiesenheit als zum menschlichen Leben dazugehörig, setzt also, verwendet man DEDERICHs Abhängigkeitstypen, beim dritten Typus an. Dabei betont er, dass auch zwischen den beiden, von großer Angewiesenheit geprägten Abschnitten des Lebens - der Kindheit und dem Alter – immer wieder Krankheiten, Verletzungen, Beeinträchtigungen oder Behinderungen auftreten, so dass man je nach Art des Leidens von anderen Personen in unterschiedlichem Ausmaß abhängig werden kann. (vgl. ebd., S.12 f.)

Das Leben eines jeden Menschen ist, da wir „animalischer Natur“ sind, immer auch von Behinderungen und Gebrechlichkeit bestimmt und bedroht. (vgl. ebd., S.184)

MACINTYRE verweist darauf, dass es neben dem ‚Ich‘ immer auch den ‚Anderen‘ mit seinem Engagement geben muss. Dabei brauchen wir andere Menschen, wir sind auf deren Unterstützung angewiesen und dass sie „[...] von Zeit zu Zeit an unsere Stelle treten und um unseretwillen tun, was wir aus eigener Kraft nicht vermögen. [...] Jeder braucht daher andere, die seine oder ihre besondere Situation berücksichtigen.“ (ebd., S.87 f.) Er kommt zu dem Schluss, dass „[...] es eine Skala von Behinderungen gibt, auf der wir alle einen Ort haben. Behinderung ist [je nach Zeitspanne und Grad] eine Frage von mehr oder weniger [betrifft aber jeden Menschen und ist nicht auf eine bestimmte Lebensspanne beschränkt].“ (ebd., S.88; Anmerk. E.W.)

Laut MACINTYRE können Menschen durch die Ausbildung der „Tugenden der Unabhängigkeit“ reflexive Autonomie erreichen. Dies bedeutet, dass wir durch andere Personen und deren uneigennützigte Fürsorge ab Beginn unseres Lebens reflexive

Fähigkeiten entwickeln und zu immer mehr Autonomie gelangen. Allerdings hören wir zu keinem Zeitpunkt unserer Entwicklung je auf, voneinander abhängig zu sein (vgl. ebd., S.115). Nur durch andere Menschen können wir unabhängige Subjekte werden, aber auch dann befinden wir uns weiterhin „[...] an einem bestimmten Ort innerhalb des Beziehungsgeflechts von Geben und Nehmen [...]“ (ebd., S.117).

Was ist aber mit Menschen, die aufgrund einer schweren Behinderung oder Krankheit nicht zu reflexiver Autonomie fähig sind und die in großem Umfang auf andere Personen angewiesen sind? Warum sollten sich die vermeintlich ‚gesunden‘, ‚unabhängigen‘ Menschen deren annehmen?

Da der Leib grundsätzlich verletzlich ist und somit während unseres gesamten Lebens die Möglichkeit besteht, in Situationen zu kommen, in denen wir ‚zum Kranken‘ oder ‚zum Behinderten‘ werden, müssen wir Abhängigkeit akzeptieren und wertschätzen.

„Zwei Tugenden die den Menschen dazu befähigen, ein gutes Leben zu führen: Die eine ist seine praktische Vernunft, die nach Unabhängigkeit strebt. Die andere aber liegt im Eingeständnis seiner fundamentalen Abhängigkeit.“

(MACINTYRE 2001)

Diese Tugenden ermöglichen es uns, die Sichtweise zu wechseln, uns in den ‚Kranken‘ oder ‚Behinderten‘ hineinzusetzen und eine asymmetrische Beziehung einzugehen. DEDERICH kritisiert, dass der andere, abhängige Mensch nach MACINTYRES Ausführung einen Zweck für die Gemeinschaft darstellt, da er uns unsere eigene Gebrechlichkeit vor Augen führt. Die Argumentation müsste nach Meinung DEDERICHS noch ausgebaut werden, denn der Andere ruft mich schon seiner selbst willen, nicht als Mittel, sondern als Zweck an sich, in die Pflicht und Verantwortung. (vgl. DEDERICH 2004, 15 f.)

Menschen erinnern sich nicht gerne an eigenes Leid und eigene Angewiesenheit, weshalb in unserer Gesellschaft das Bild des autonomen, unabhängigen Menschen vorherrscht. Durch die Tugend der Anerkennung und der Akzeptanz der Abhängigkeit als zum menschlichen Wesen dazugehörig wie sie DEDERICH und MACINTYRE darstellen, kann das Verständnis zwischen den Menschen fördern, die anthropologische Abhängigkeit sollte daher anerkannt werden (vgl. DEDERICH 2004 und MACINTYRE 2001)

Nachdem dargestellt wurde, dass Angewiesenheit zu jedem menschlichen Leben dazugehört, soll nun näher auf den häufig entgegengesetzten Begriff der Selbstbestimmung eingegangen werden.

*„Man kann nicht in den Menschen den Charakter und den Mut ausbilden,
wenn man ihnen die Initiative und die Unabhängigkeit nimmt.“*
(Abraham Lincoln)

7. ZUM BEGRIFF DER SELBSTBESTIMMUNG

Selbstbestimmung ist besonders seit den 90er Jahren in vielen Veröffentlichungen und Publikationen als zentraler Begriff zu finden.

Was aber meint ‚Selbstbestimmung‘? Und was bedeutet Selbstbestimmung für Menschen mit geistiger Behinderung, welche, wie bereits dargestellt, in vielen alltäglichen Bereichen sehr auf Hilfe angewiesen sind?

7.1. Die Selbstbestimmung und das Tätigsein des Menschen

„Ich möchte heute der Bestimmer sein...“ so oder ähnlich kann man öfters kindliche Wünsche vernehmen, wenn man kleine Kinder beim gemeinsamen Spielen beobachtet. ‚Zu bestimmen‘ ist folglich bereits schon im Kleinkindalter ein Ziel, das als erstrebenswert gilt. Der Begriff der Selbstbestimmung wird in der Literatur und im Alltagsgebrauch häufig synonym zu ‚Unabhängigkeit‘, ‚Freiheit‘ und ‚Autonomie‘ verwendet. Auch ich werde – wohl wissend, dass die Begrifflichkeiten voneinander abgetrennt werden können – nicht zwischen den Begriffen differenzieren.

Selbstbestimmung bedeutet soviel wie selbst Entscheidungen treffen. Dabei geht es vor allem darum, über die eigene Person, zu bestimmen. Als Gegenbegriffe tauchen dabei häufig ‚Fremdbestimmung‘ und ‚Abhängigkeit‘ auf.

Dass Selbstbestimmung ebenso wie Abhängigkeit zum menschlichen Leben gehört, führen unterschiedliche Autoren aus. „Selbstbestimmung gehört wesentlich zum Menschsein“ formuliert beispielsweise HAHN (1994, S.81).

Aber auch SPECK (2012, S.94 f.) sieht den Menschen neben dessen Abhängigkeit immer als „autonomes System“. Denn jeder Mensch kontrolliert, organisiert und reguliert sich selbst. Die Umwelt, in der das Kind lebt, die Gesellschaft und Kultur schaffen einen Rahmen, in dem sich der Heranwachsende entwickelt, aber der einzelne Mensch ist nie bloßes Produkt, er nimmt nie alle Botschaften so in sich auf, wie von der Umwelt abgesendet. Jedes Individuum konstruiert sich also seine eigene Wirklichkeit indem es eigene synaptische Gehirnverbindungen aufbaut und ist somit immer auch autonom. (vgl. ebd., S.94 f.)

Neben dieser selektiven, unbewusst selbstbestimmten Wahrnehmung eines jeden Menschen ist auch die menschliche Entwicklung an sich auf immer größere Selbstbestimmung ausgelegt. Mit der Entwicklung vom Kleinkind zum Erwachsenenalter werden Entscheidungsspielräume und Handlungsräume immer größer, so dass der Mensch bei ‚normal‘ ablaufender Entwicklung im Erwachsenenalter am meisten Selbstbestimmung erreicht (vgl. HAHN 1994, S.81). Für HAHN ist Selbstbestimmung eng mit menschlichem Wohlbefinden verbunden. Er begründet dies zum einen damit, dass Menschen durch Freiheitsentzug, also dem Entzug von Selbstbestimmung und Autonomie, bestraft werden. Zum anderen führt er als Beispiel Menschen an, die nach jahrelanger Fremdbestimmung Reaktionsweisen wie Teilnahmslosigkeit, Hospitalismus und Passivität zeigen. (vgl. ebd., S.81 f.)

Man könnte nun einwerfen, dass die Fremdbestimmung fürsorgend und wohlgemeint erfolgen kann und der bestimmende Mensch nach der Maxime ‚Mir gefällt es – also gefällt es meinem Gegenüber auch‘ handelt.

Allerdings äußern sich in der Selbstbestimmung immer die individuellen Bedürfnisse. Und diese Bedürfnisse können, je nach Erfahrungen und Erlebnissen die vom Individuum gesammelt wurden, unterschiedlich sein (vgl. ebd., S.82 f.). Es kann folglich sein, dass durch die fremdbestimmte Entscheidung und Handlung die Bedürfnisse befriedigt werden, aber es kann ebenso sein, dass das Wohlbefinden gefährdet wird, weil die individuellen Bedürfnisse eben nicht erfüllt wurden.

Im bioethischen Diskurs gibt es durchaus Standpunkte, die die Meinung vertreten, dass nicht alle Menschen zur Selbstbestimmung fähig sind (vgl. WALDSCHMIDT 2003, S.155). In der vorliegenden Arbeit gehe ich aber, ähnlich wie etliche Vertreter der Geistigbehindertenpädagogik, davon aus, dass ALLE menschlichen Wesen das Grundbedürfnis nach und die Fähigkeit zur Selbstbestimmung haben. Die Betonung liegt dabei auf alle, damit wird eine Selbstbestimmungsfähigkeit unabhängig von kognitiven oder anderen Fähigkeiten, uneingeschränkt für alle Menschen angenommen.

Unter 7.2 wird zuerst ein kurzer Überblick über Selbstbestimmung und deren geschichtlichen Entwicklung in der Behindertenpädagogik gegeben, bevor der Blick auf aktuelle Auffassungen gerichtet wird.

7.2. Selbstbestimmung bei Menschen mit geistiger Behinderung

Lange Zeit galten Menschen mit geistiger Behinderung als völlig abhängig und als auf andere Personen angewiesene Objekte. Damit wurde diesem Personenkreis jede Fähigkeit zur Selbstbestimmung abgesprochen. Inzwischen ist das Bild der „bloße[n] Marionettenhaftigkeit“ (SPECK 2012, S.96) des Menschen mit geistiger Behinderung aber überholt.

Selbstbestimmung ist seit einigen Jahren zentrales, hochgeschätztes Ziel in der Behindertenpädagogik und kann unter verschiedenen Perspektiven betrachtet werden. Mit dem Antidiskriminierungsgesetz 1994 und dem Duisburger Kongress¹⁷ wurde Selbstbestimmung zu einem zentralen Leitgedanken bei der Begleitung von Menschen mit Behinderung und ist in der Zwischenzeit auch im Sozialgesetzbuch¹⁸ verankert (vgl. HARMEL 2011, S.67 und S.74).

Besonders der Empowermentgedanke¹⁹ ist eng mit Selbstbestimmung verbunden, da Selbstbestimmung besonders in dieser Bewegung gefordert wurde. Allerdings verweisen verschiedene Autoren darauf, dass Empowerment mit Selbstbestimmung nicht gleichgesetzt werden darf, vielmehr muss Selbstbestimmung als ein Grundbestandteil von Empowerment gesehen werden. (vgl. THEUNISSEN 2007b, S.36) Eine synonyme Verwendungsweise der Begriffe Selbstbestimmung und Empowerment sollte gemieden werden, denn Empowerment beinhaltet den Selbstbestimmungsgedanken, „[...] ist aber ein umfassenderes Konzept vor allem mit einer dialektischen Grundorientierung.“ (WEIß 2000, S.129) Das Empowermentkonzept so verstanden postuliert demnach nicht ausschließlich Selbstbestimmung sondern setzt gerade an dem Widerspruch Angewiesensein und Selbstbestimmung an.

Im deutschsprachigen Raum wird Empowerment häufig auf Selbstbestimmung verkürzt. Selbstbestimmung ist aber nur ein Teil des Ansatzes, der auf dem Denken Widersprüchlichkeiten beruht. Zwar sollen Menschen ihre eigenen Bedürfnisse und

¹⁷ Thema und Motto des Duisburger Kongress, der von der Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung e.V. zusammen mit Menschen mit Behinderung veranstaltet wurde, war: „Ich weiß doch selbst, was ich will“.

¹⁸ §1 SGB IX: „Behinderte oder von Behinderung bedrohte Menschen erhalten Leistungen nach diesem Buch und den für die Rehabilitationsträger geltenden Leistungsgesetzen, um ihre Selbstbestimmung und gleichberechtigte Teilhabe am Leben in der Gesellschaft zu fördern, Benachteiligungen zu vermeiden oder ihnen entgegenzuwirken. Dabei wird den besonderen Bedürfnissen behinderter und von Behinderung bedrohter Frauen und Kinder Rechnung getragen.“ (vgl. URL: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgebix/1.html>) (Stand: 01.06.12)

¹⁹ Empowerment kommt aus dem Englischen und bedeutet übersetzt Ermächtigung. Das Konzept des Empowerment ist in den 1960-70er Jahren innerhalb der Bürgerrechts- und Emanzipationsbewegungen in den USA entstanden. Dabei wurde gefordert, dass benachteiligte Menschen und Gruppen ihre Lebenswelt mit eigenen Ressourcen und notwendigen Unterstützungsmaßnahmen selbst kontrollieren und bestimmen können.

Rechte äußern und auch verfolgen können. Allerdings dürfen dabei die notwendigen Ressourcen und Rechte zur Erfüllung von Bedürfnissen und damit die notwendige menschliche Abhängigkeit nicht vernachlässigt werden. (vgl. ebd., S.131-135)

JULIAN RAPPAPORT, der einer der wichtigsten Vertreter des Empowerment-Programms war, formulierte als das Ziel des Empowermentkonzeptes, dass die Möglichkeiten zu einer selbstbestimmten Lebensgestaltung für jeden Menschen erweitert werden. Dabei dient gerade der Widerspruch Selbstbestimmung und Angewiesenheit als Grundlage um Menschen „[...] als vollwertige menschliche Wesen, die sowohl Rechte als auch Bedürfnisse haben [zu sehen].“ (RAPPAPORT 1985, S.269 zit. nach WEIß 2000 S.134)

Selbstbestimmung wird im behindertenpädagogischen Diskurs als relationaler Begriff verstanden, Menschen können nie völlig frei entscheiden, sind also nie vollends selbst- oder fremdbestimmt. Den Rahmenbedingungen und dem Kontext, in dem ein Mensch lebt, wird aus sonderpädagogischer Sichtweise einen erheblichen Einfluss auf die Autonomie eines Menschen beigemessen. (vgl. WALDSCHMIDT 2003, S.142 und S.145) Die Selbstbestimmung ist bei keinem Menschen schon von Geburt an vorhanden, sondern muss gelernt werden. Das Bestimmen und Entscheiden lernen geschieht dabei vor allem am Gegenüber. (vgl. HAHN 1994, 84 f.)

Diese Entwicklung trifft für Personen mit und ohne Behinderung gleichermaßen zu. Allerdings ist „Selbstbestimmung [...] bei Menschen mit geistiger Behinderung erschwert.“ (ebd., S.81) Entscheidungen werden häufig verbal getroffen, bei Menschen mit geistiger Behinderung sind häufig die Kommunikationsfähigkeiten beeinträchtigt, was das verbale Äußern von Wünschen und Bedürfnissen schwierig macht.

Kritische Stimmen zur verlangten Selbstbestimmung sind rar und lassen sich nur bei wenigen Autoren finden. URSULA STINKES (2012) weist aber auf eine mögliche Überforderung des Subjekts mit der allseits geforderten Selbstbestimmung hin und sieht auch die Gefahr der Zurücknahme des Rechtsstaates.

Auch THEUNISSEN und SPECK benennen Gefahren, die mit einer falschen Bedeutungszuschreibung von Selbstbestimmung einhergehen können. Sie sehen Selbstbestimmung als falsche Entwicklung, wenn sie als „reine Selbstbezüglichkeit“ verstanden wird, die andere Menschen ausblendet und das Individuum fernab von Gesellschaft und Umwelt betrachtet. (vgl. THEUNISSEN 2007b, S.39 f.)

„M. Buber macht mit seiner berühmten Aussage „Der Mensch wird am Du zum Ich“ (1962, 97) auf [...] treffende Weise deutlich, was Selbstbestimmung meint: Nicht Freisetzung von sozialen Bindungen,

sondern eigenverantwortliches Entscheiden und autonomes Handeln *in der Beziehung zum Du.*“

(ebd., S.41; Herv. E.W.)

Werden im Folgenden die Begriffe Selbstbestimmung oder selbstbestimmt gebraucht, geschieht dies nach dem Verständnis von BUBER, es ist also nie völlig autonomes Handeln und Entscheiden gemeint, sondern das Handeln und Entscheiden beinhaltet immer auch eine irgendwie geartete Interaktion mit anderen Menschen und der Umwelt. Auch das im Titel der Arbeit stehende ‚Tätigsein‘ wird nach diesem Verständnis gebraucht und meint kein völlig autonomes Handeln.

Bislang wurde versucht darzustellen, dass der Mensch nie ganz autonom und frei – und damit selbstbestimmt handeln kann. Gleichzeitig sind wir aber auch nie völlig fremdbestimmt, weshalb die Begriffe ‚Selbstbestimmung‘ und ‚Fremdbestimmung‘ nicht entgegengesetzt werden sollten. Vielmehr stehen Selbstbestimmung und Abhängigkeit „[...] in einem Spannungsverhältnis, das nicht auflösbar ist, weil sie zwei Seiten einer Medaille bilden.“ (DEDERICH 2004, S.18)

Abbildung 7 ist der Versuch folgendes anschaulich darzustellen: Alle Menschen sind in gewisser Weise abhängig. Gleichzeitig strebt jeder Mensch nach größtmöglicher Selbstbestimmung. Aufgrund der geistigen Beeinträchtigung kann von einer größeren Angewiesenheit bei Menschen mit geistiger Behinderung ausgegangen werden. Folglich müssen steilere Stufen bewältigt werden um möglichst selbstbestimmt zu leben zu können. Mit der Größe der Stufen und den Lücken zwischen den einzelnen Stufen wurde versucht dieser Aspekt bildlich darzustellen.

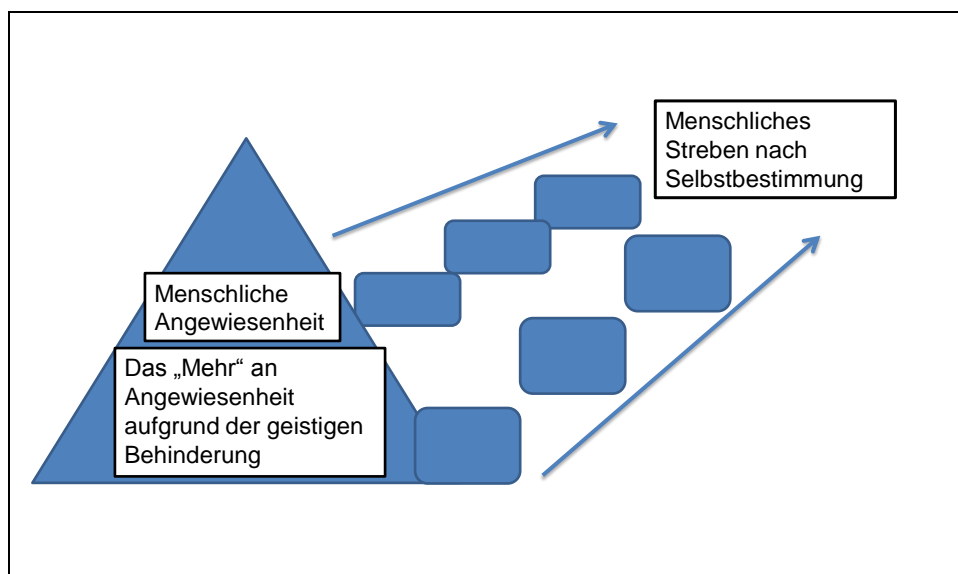


Abbildung 7: Menschen im Spannungsverhältnis

Eine derartige Sichtweise hat weitreichende Konsequenzen für die Behindertenpädagogik. Denn Selbstbestimmung soll in den verschiedensten Lebensbereichen und -phasen auch für Menschen mit Beeinträchtigung verwirklicht werden: in der Freizeit, im Beruf, im Alter, in der Partnerschaft, beim Wohnen, usw. . Um in diesen Bereichen Selbstbestimmung zu ermöglichen, wurden verschiedenste Initiativen ins Leben gerufen, außerdem wurden Konzepte wie beispielsweise das Assistenzkonzept entwickelt und auch ein rechtlicher Rahmen (z.B. Persönliches Budget) wurde geschaffen. Dabei wird das Ziel verfolgt, eine umfassende Teilhabe aller Menschen am gesellschaftlichen Leben sicherzustellen. Menschen mit Behinderung sollen dabei nicht länger als Fürsorgeobjekte gelten, sondern als Subjekte mit eigenen Vorstellungen und Bedürfnissen (vgl. HARMEL 2011, S.62-S.65). Um Selbstbestimmung zu gewährleisten, wurden in den vergangenen Jahren besonders die Offenen Hilfen ausgebaut. Die Unterstützungen sollen dabei individuell angepasst werden, um jeder Person mit Behinderung Teilhabe in sämtlichen Lebensräumen und Lebensbereichen (wie Wohnen, Freizeit, Schule, Beratung usw.) zu gewährleisten. (vgl. SCHÄDLER 2007, S. 244) Offene Hilfen können durch „[...] eine spezifische Art des professionellen Umgangs mit dem Hilfebedarf [...]“ (ebd., S.245) beschrieben werden, sie sind am Nutzer und dessen Alltag und seinen Bedürfnissen orientiert.

Wird von dem Erhalt besonderer Unterstützung ausgegangen, können auch Menschen mit Behinderung die Lücken zwischen den Stufen in Abbildung 7 bewältigen.

Im wissenschaftlichen Diskurs wird dabei betont, dass besonders das Verhältnis zwischen Menschen mit geistiger Behinderung und dem jeweiligen Helfer, bzw. Professionellen eine wichtige Rolle bei der Verwirklichung des Selbstbestimmungsgedanken spielt. Zum einen müssen Professionelle und Angehörige den Menschen mit Behinderung Hilfe zur Selbsthilfe vermitteln können. Zum anderen spielt die Beziehung an sich eine wesentliche Rolle. Ein dialogisches, von gegenseitiger Anerkennung geprägtes Verhältnis trägt zur Umsetzung von Selbstbestimmung bei. Hilfen müssen so aufgebaut und angeboten werden, dass sie sich an der einzelnen Person und deren speziellen Bedürfnissen orientiert. Assistierende Hilfen werden dabei als besonders gewinnbringend gesehen. (vgl. HAHN 1994, SPECK 1985, ROCK 1996 nach WALDSCHMIDT 2003, S.143 f.)

7.3. Assistenz als Form der selbstbestimmten Hilfe

Selbstbestimmung spielt eine große Rolle im menschlichen Dasein. Im Folgenden wird davon ausgegangen, dass jeder Mensch selbst über sein Leben und sein Tun bestimmen möchte. Dabei sind auch Menschen mit schwerer Behinderung in der Lage, viele menschliche Bedürfnisse ohne das Zutun anderer Personen zu verwirklichen. Allerdings kann generell ein „[...] großer Teil menschlicher Bedürfnisse [...] nur unter Beteiligung anderer Menschen realisiert werden.“ (HAHN 2008) Verbunden mit der größeren Abhängigkeit, benötigen Menschen mit Behinderung ein Mehr an Unterstützung und Hilfe von anderen Personen, dabei steigt der Unterstützungsbedarf mit der Schwere der Behinderung an. (vgl. ebd.)

Im Zuge des Selbstbestimmungs- und Empowermentdiskurs wurde der zuvor vorherrschende Begriff der ‚Betreuung‘ von Menschen mit geistiger Behinderung vom Begriff ‚Begleitung‘ abgelöst. Mit dem Begriff der Begleitung ist aber die Gefahr der Beliebigkeit und des Nicht-Handelns, dem „Laisser-faire-Prinzip“ verbunden, daher sollten die Begriffe ‚Unterstützung‘ oder ‚Assistenz‘ bevorzugt verwendet werden. (vgl. THEUNISSEN 2007a, S. 42 f.) Die Assistenz muss dabei an den Bedürfnissen des Einzelnen ansetzen, damit die Bedürfnisse befriedigt und das Individuum zu Wohlbefinden gelangen kann. (vgl. HAHN 2008)

Wichtig ist, dass die Hilfe dabei subsidiär geleistet wird. Dies bedeutet, dass die Ziele des Menschen mit geistiger Behinderung mit der Hilfe verfolgt werden, nicht die Ziele des Helfers. Mit dem Begriff des Assistierens ist genau diese Form des Helfens und Unterstützens gemeint. (vgl. HAHN 1994, S.91) Assistieren meint demnach, dass der Assistenzgeber nach den Anweisungen des Assistenznehmers handelt. Denn assistierende Hilfe soll für den Menschen mit Behinderung bedeuten: „Ich, Mensch, von Dir geistig behindert genannt, gebe Dir Anweisung, wie Du mir zur Hand zu gehen hast!“ (WEBER 2003, S.6).

Es kann zwischen verschiedenen Assistenzformen unterschieden werden.²⁰ Das Assistenzmodell ist dabei nach dem ArbeitnehmerInnenmodell organisiert: Der Mensch mit Behinderung (= Assistenznehmer) sucht sich selbst einen Assistenten aus und stellt diesen als Beschäftigten an. Dabei bestimmt die Person mit Behinderung in welchen Bereichen eine Leistung des Assistenten erbracht werden soll. Desweiteren

²⁰ THEUNISSEN (2003, S.66) unterscheidet zwischen acht Assistenzformen (Lebenspraktische Assistenz, Dialogische Assistenz, Konsultative Assistenz, Advokatorische Assistenz, Facilitatorische Assistenz, Lernzielorientierte Assistenz, Sozialintegrierende Assistenz und Intervenierende Assistenz).

LANGNER (2009) differenziert zwischen vier Assistenzformen (Arbeitsassistenz, Persönliche Assistenz, Advokatorische Assistenz und Berufsausbildungsassistenz).

aber auch, wie die Unterstützung aussehen soll und wann sie geleistet werden soll. (vgl. LANGNER 2009)

Dies erfordert eine Reihe von Kompetenzen des Menschen mit Behinderung. WEBER (2003, S.6) benennt in Anlehnung an andere Autoren folgende Kompetenzen, über die der Assistenznehmer verfügen sollte:

- Personalkompetenz: Das Aussuchen oder Ablehnen von Assistenten;
- Organisationskompetenz: Planung von (Arbeits-) Zeiten;
- Anleitungskompetenz: Dem Assistenten die Form, die Art und den Umfang der Hilfen vorzugeben;
- Raumkompetenz: Festlegen, wo die Hilfe angeboten werden soll;
- Finanzkompetenz: Die empfangene Hilfe selbstständig bezahlen können;
- Differenzierungskompetenz: Eigenständiges Auswählen auf dem Markt der Hilfen und Organisieren dieser Hilfen.

(ebd., S.6)

Dabei dürfen Menschen, die nicht über diese Kompetenzen verfügen, nicht den Anspruch und das Recht auf Assistenz verlieren. Auch Menschen mit schweren Behinderungen haben Bedürfnisse, die sie auf vielfältige Art zeigen und die es zu entschlüsseln gilt. (vgl. ebd., S.6 f.)

Der Mensch mit Behinderung wird nicht als Fürsorgeobjekt gesehen, der Hilfen bekommt und erhält, sondern im Assistenzmodell bestimmen Menschen mit Behinderung selbst wie Hilfen aussehen und geleistet werden sollen, die assistierende Person handelt somit als Gehilfe des Menschen mit Behinderung.

Um dem Menschen mit Behinderung unterstützen zu können sind, je nach Bereich, unterschiedlich hohe Fachkenntnisse des Assistenten erforderlich (vgl. ACKERMANN 2004, S.164). Beispielsweise können alltagspraktische Unterstützungen wie der Assistenz beim Einkaufen oder beim Waschen der Wäsche von nahezu jeder Person geleistet werden, während es auch Assistenzbereiche gibt, in denen hohe Fachkenntnisse nötig sind, wie z.B. beim Dolmetschern mit Gebärdensprache.

„Die Schwierigkeit der Realisierung von Assistenz für Menschen mit geistiger Behinderung besteht [für den Assistenten darin] Bedürfnisse und Wünsche zu erkennen und wahrzunehmen, insbesondere dann, wenn sie sich nicht oder nur kaum verbalsprachlich verständigen können.“

(ACKERMANN 2004, S.164; Anmerk. E.W.)

Besonders bei Menschen mit schweren geistigen Behinderungen ist die Verwirklichung von Selbstbestimmung erschwert. Dazu müssen Signale, auch wenn sie noch so klein sind, wie zum Beispiel ein Kopfzucken oder ein kaum bemerkbares Augenzucken,

bemerkt werden. Dies verlangt vom Assistenten große Aufmerksamkeit, viel Feingefühl und vor allem ein Menschenbild, dass auch ein noch so kleiner Entscheidungsraum für den Menschen als bedeutsam betrachtet. (vgl. HAHN 1994, S. 90 ff.)

Trotz geforderter Selbstbestimmung darf notwendige Unterstützung nicht ausbleiben.

„Selbstbestimmung ist eine wichtige Leitidee in der Arbeit mit behinderten Menschen. Sie darf aber nicht absolut gesetzt werden, da sie nur ein – freilich fundamentales – Merkmal menschlicher Wirklichkeit ausmacht. Ein zweites Grundmerkmal ist das Verwiesensein des Menschen auf den Anderen [...]“

(WEIß 2000, S.137 f.)

Gesellschaftlich produzierte Angewiesenheit sollte erkannt und wenn irgendwie möglich beseitigt werden, aber die anthropologisch bedingte menschliche Abhängigkeit sollte anerkannt werden. Denn nur im Rahmen des Akzeptierens der grundsätzlichen Angewiesenheit ist Autonomie erst möglich. (vgl. DEDERICH 2004 und MACINTYRE 2001)

Nur nach einem Verständnis von Hilfe, deren Charakter assistierend ist, kann trotz großer Abhängigkeit und einem „Mehr“ an notwendiger Hilfe jeder Mensch ein möglichst selbstbestimmtes Leben führen (siehe Abbildung 8).

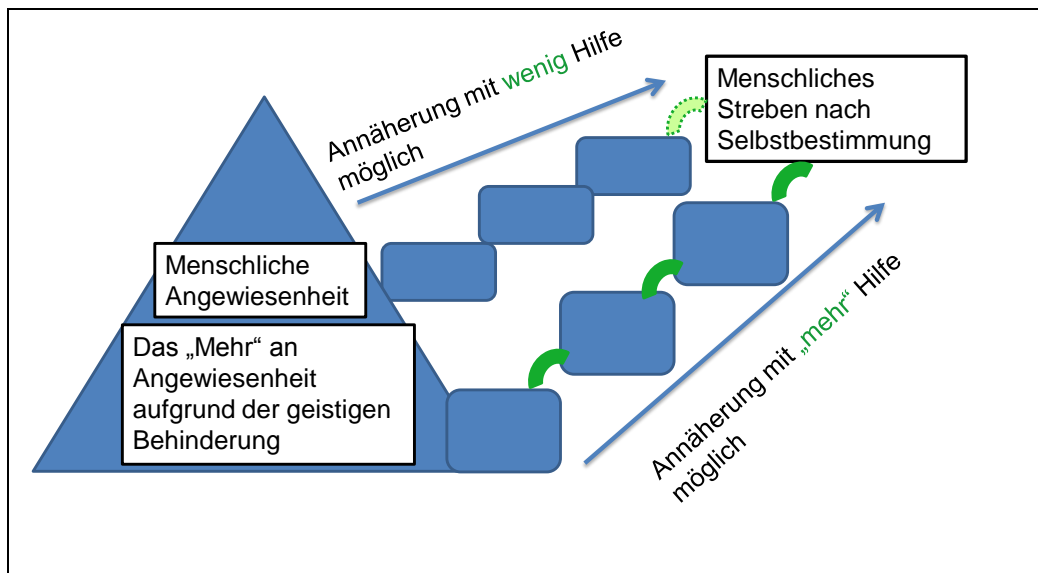


Abbildung 8: ‚Selbstbestimmung‘ durch Assistenz

*Takt ist die Fähigkeit, einem anderen auf die Beine zu helfen,
ohne ihm dabei auf die Zehen zu treten.*
(Curt Goetz)

8. MOTIVE DES HELFENS

Warum helfen sich Menschen einander? Gibt es ein bestimmtes Motiv, das uns dazu verpflichtet, anderen Menschen zu helfen? Gibt es ein Gefühl, das in uns helfendes Verhalten hervorruft?

Dies sind die zentralen Fragen, die im Mittelpunkt des nachstehenden Abschnitts stehen. Dabei werden psychologische Entscheidungsmodelle, wie sie unter anderem bei HANS WERNER BIERHOFF (1990): „Psychologie hilfreichen Verhaltens“ oder HELMUT LÜCK (1977): „Mitleid, Vertrauen, Verantwortung: Ergebnisse der Erforschung prosozialen Verhaltens“ nicht näher thematisiert.

Auch psychologische Untersuchungen von KLAUS BOEHNKE (1988) zur Entwicklung prosozialer Motive, auf die er in seinem Buch: „Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung: Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter.“ eingeht, sind nicht Gegenstand der folgenden Betrachtung. Zum einen würden psychologische Erklärungsmodelle den Rahmen der Wissenschaftlichen Hausarbeit sprengen, zum anderen - und dies ist für mich der Hauptursache für die Ausklammerung der Entwicklungsmodelle - beinhalten diese immer auch kognitive Komponenten. So gibt es Entwicklungstheoretiker, die die Annahme vertreten, dass bestimmte moralische Handlungen nur möglich sind, wenn zuvor ein bestimmter kognitiver Entwicklungsstand erreicht wird (vgl. BOEHNKE 1988, S.49 f.). Sicherlich sind individuelle, kognitive Aspekte bedeutend und nehmen Einfluss auf sämtliche Verhaltensweisen eines Individuums. Werden sie aber als Basis für helfendes Handeln gesehen, kann einem Menschen mit schwerster kognitiver Beeinträchtigung die Fähigkeit überhaupt helfen zu können, leicht abgesprochen werden.

Deshalb wird vielmehr auf ethischer Grundlage den Motiven, die hinter der helfenden Handlung stehen, nachgegangen. Damit verbunden findet eine Betrachtung der Bedeutung des Helfens für das menschliche Leben statt.

Ethische Grundannahmen unterscheiden sich zum Teil stark voneinander, nachfolgend soll versucht werden, das Helfen mit der Ethik EMMANUEL LÉVINAS (1906-1995) in Verbindung zu bringen. Dazu soll zuvor die Ethik LÉVINAS in ihren Grundzügen wiedergegeben werden.

LÉVINAS beschreibt die Beziehung ‚Ich‘ und ‚Anderer‘ nicht als gleich und ebenmäßig sondern als asymmetrisch (vgl. DEDERICH, SCHNELL 2011, S.37), die andere Person ist also immer verschieden. Dabei stellt LÉVINAS diese ‚Andersheit‘ mit ‚Leiblichkeit‘ und ‚Verantwortung‘ in einen untrennbaren Zusammenhang (vgl. ebd., S.39). Der andere Mensch begegnet uns in seinem Antlitz. Dieses Antlitz, das den Leib mit seiner Verletzbarkeit und Angreifbarkeit meint, ruft immer eine Verantwortung in uns hervor. (vgl. ebd., S.39).

DEDERICH (2000, S.192, erstmals STINKES) hält fest, dass Verantwortung nie aus einem freien Subjekt aufgeht, sondern dass uns der Andere und sein Antlitz in die Verantwortung rufen. Dabei kann sich Niemand diesem Anspruch enthalten oder entziehen.

Das Verhältnis der Beteiligten in dieser Verantwortung ist dabei ungleich, Verantwortung ergeht als Antwort auf den Anderen und dessen Leiblichkeit, weshalb eine „asymmetrische Relation“ (DEDERICH, SCHNELL 2011, S.40) vorliegt.

„Sorge tragen um die Situation des Anderen, um seine Lebenslage, seine Bedürfnisse, seine Missgeschicke usw. ist eine Gabe, die nicht durch eine Gegengabe zu beantworten ist; dies ist der Sinn der nicht-reziproken und asymmetrischen Verantwortung oder Fürsorge für den Anderen. Fürsorge bezieht sich dabei auf *jeden* Menschen als *radikal Anderen*, d.h. sie ist nicht bezogen auf spezifische Schädigungsformen, Lebenslagen etc. Aber sie verpflichtet zur Antwort, die durch keine Ethik einklagbar wäre.“

(STINKES 2002, S.219, zitiert nach DEDERICH, SCHNELL 2011, S.40, Herv. i. Orig.)

Ein solches Verständnis begründet ethisch menschliche Fürsorge und ist besonders für die Behindertenpädagogik bedeutend, bildet aber auch die Grundlage für jede Begegnung eines Menschen mit einem Anderen. Folglich sind unsere Handlungen, egal ob wir tätig werden und einer Person helfen oder der hilfsbedürftigen Person die Hilfe verweigern, immer Antworten. Egal in welche Richtung - des Handelns oder Nicht-Handelns - die Antwort ausfällt, wir können uns ihr nicht enthalten und übernehmen damit Verantwortung. Moral hat folglich ihre Wurzeln im Anspruch der anderen Person und wird mit der Antwort auf die jeweilige Person zu Moralität (vgl. DEDERICH 2000, S.192).

DEDERICH betont den Zusammenhang von Moral und Gefühl, er versteht unter Mitgefühl „[...] eine mitmenschliche Anteilnahme an der existentiellen Situation anderer; [sie ist] eine entscheidende Kraft, Strukturen des Zusammenlebens auf zwischenmenschlicher-emotionaler Ebene zu schaffen.“ (ebd., S.194 f.) Mitgefühl wird

von ihm weder dem Altruismus noch dem Egoismus zugeordnet, außerdem grenzt er ihn deutlich vom Begriff des Mitleids ab. Mitgefühl ist weiter gefasst und nicht nur auf das Wahrnehmen von Leid begrenzt. Indem wir mit anderen Menschen mitfühlen, können wir eine Nähe zur jeweiligen Person aufbauen, ohne dass diese Person in ihrem Anders-sein beraubt wird. (vgl. DEDERICH 2000, S. 194-196)

Demgegenüber ist der Begriff des Mitleids kritisch zu sehen. Zum einen kann es sein, dass Eigenes und Fremdes nicht auseinander gehalten werden und „[...] das Eigene projektiv beim Anderen als dessen Eigenschaft oder Problem wahrgenommen wird.“ (ebd., S.202) Zum anderen besteht damit zusammenhängend die Gefahr, dass - z.B. im Hinblick auf Menschen mit Behinderung - deren Leben herabgesetzt wird. Dies kann geschehen, indem der Mensch nur unter der Betrachtung seiner Behinderung identifiziert und die Behinderung dabei als bemitleidenswert wahrgenommen wird. (vgl. ebd., S. 202)

Emotionen und Verhalten sind eng aneinander gebunden, da das Gefühl, das in einem geweckt wird, zugleich mitbestimmt, wie reagiert wird, also Verhalten hervorruft. Moralisches Handeln ist demnach immer mit Gefühlen verflochten. Moralität hat folglich seinen Ursprung in dem Bedürfnis des Anderen und hängt zugleich von der eigenen „[...] individuellen, emotionalen und verhaltensbezogenen Responsivität diesem Anderen gegenüber“ (ebd., S.213) ab.

MEIER-SEETHALER geht von psychischen Grundbedürfnissen eines jeden Menschen aus und formuliert ausgehend davon Werte. Die vier psychischen Kardinal-Bedürfnisse aller Menschen sind ihr zufolge die Bedürfnisse nach Zuwendung und Fürsorge, nach Autonomie, nach Anerkennung und nach Gerechtigkeit (vgl. ebd., S.213).

Moral realisiert sich dabei im Kontakt zu den Mitmenschen und entwickelt sich nicht nur aus einem Gefühl. Weshalb es gilt

„[...] einen Komplex verschiedener Gefühle und Haltungen zu entwickeln: Mitgefühl, Verantwortung, Solidarität und liebevolle Zuwendung, denen das Bedürfnis nach *Zuwendung und Fürsorge* zuzuordnen ist; Achtung, Vertrauen und egalitäre Kommunikationsbereitschaft, die auf das individuelle *Autonomiebedürfnis* antworten; Wertschätzung, Wohlwollen und Mitfreude, denen das Bedürfnis nach *Anerkennung* entspricht; und schließlich Fairneß, Verantwortung für die Gemeinschaft, Aufrichtigkeit und Transparenz - der Antwort auf das individuelle Bedürfnis nach *Gerechtigkeit*.“

(ebd., S.229 f., Herv. i. Orig.)

Auch MASLOW beachtet in seiner Bedürfnistheorie das „Bedürfnis nach Selbstachtung und Anerkennung“, dieses ordnet er in einer Bedürfnispyramide den Wachstumsbedürfnissen zu. Psychologische Grundbedürfnisse und Bedürfnisse nach Sicherheit und sozialem Kontakt gehören nach MASLOW den Defizitbedürfnissen des Menschen an. Diese Defizitbedürfnisse müssen erfüllt sein, damit der Mensch die Erfüllung der Wachstumsbedürfnisse anstrebt. (vgl. STINKES 2012)

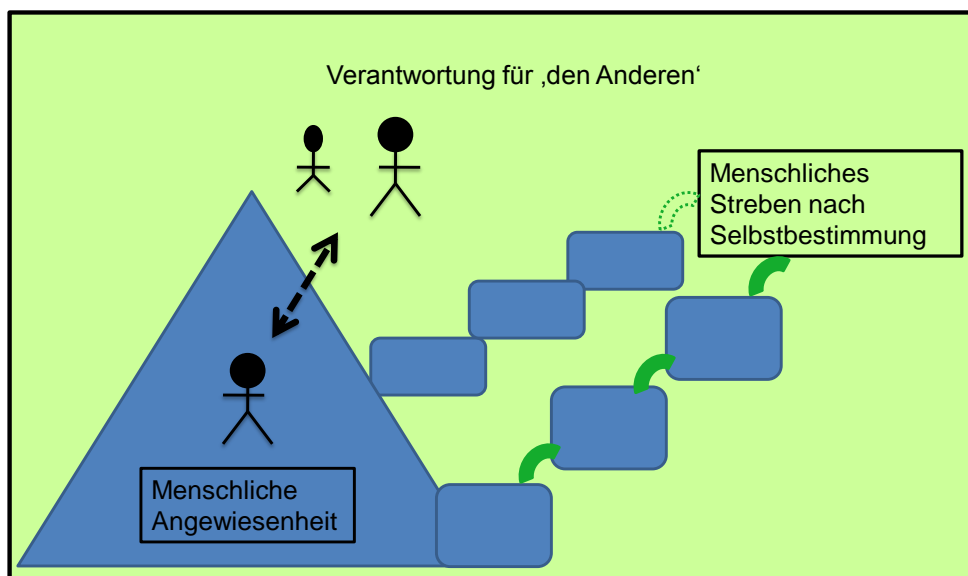
Die Darstellung der verschiedenen Bedürfnissen ist schlüssig, kritisch hinterfragt werden kann aber die Zuordnung der Anerkennung zu den Wachstumsbedürfnissen. Ist Anerkennung, die uns zum Beispiel bei helfenden Verhaltensweisen durch unsere eigene Person und durch andere Personen zuteil wird, nicht auch ein grundlegendes Bedürfnis?

Auch in der Ethik LÉVINAS ist besonders das Bedürfnis nach Anerkennung ein zentrales Motiv. Dabei darf diese Anerkennung, nicht an Bedingungen - wie beispielsweise für die Allgemeinheit nützlichen Fähigkeiten - eines Individuums geknüpft sein (vgl. DEDERICH, SCHNELL 2011, S.42). Ansonsten würden Menschen, die beispielsweise eine schwere Behinderung haben, in der Gefahr stehen, leicht ausgeschlossen zu werden. Deshalb muss Anerkennung „[...] ähnlich der Würde in der Begegnung, aus der Passivität der Erfahrung gedacht werden, als geschuldet und zugleich unvermeidlich“ (ebd., S.43).

Festzuhalten bleibt, dass wir, wenn uns eine Person in einer (Not-)Situation begegnet, allein durch unser Gegenüber, die andere Person und dessen Leib, zum Handeln aufgefordert sind. Dabei übernehmen wir, egal wie reagiert wird, Verantwortung. Ebenso wie wir nicht nicht kommunizieren können (vgl. WATZLAWICK), können wir auch nicht nicht verantwortlich sein. Betont werden muss, dass dies für alle Menschen gilt. Jeder Mensch, unabhängig von Behinderung, ist für den Anderen verantwortlich. Der Beweggrund des Helfens ist somit der Andere.

Dabei ist für moralisches Handeln nicht ein bestimmtes Gefühl ausschlaggebend, womit auch das Tätigwerden für andere Menschen, also das Helfen, auf vielen unterschiedlichen Gefühlen beruht. Damit kann festgehalten werden, dass es vielfältige Motive für Hilfsleistungen gibt. Wir können durch das Helfen und Handeln Anerkennung bekommen, unsere Autonomie beweisen oder aber der Andere in seiner Notsituation weckt Mitgefühl in uns, führt uns unsere eigene Bedürftigkeit vor Augen und bewegt uns dadurch zum Handeln. Freilich gibt es auch Situationen, in denen nicht helfend gehandelt wird. Die Gründe hierfür können vielfältig sein, ob geholfen wird obliegt immer der Freiheit des Individuums, aber die Verantwortung für das Gegenüber ist allgegenwärtig.

Wird eine derartige Sichtweise eingenommen, muss Abbildung 7 um die allgegenwärtige Verantwortung erweitert werden. Das Individuum ist fundamental angewiesen und strebt dabei nach Selbstbestimmung, hat zugleich aber stets Verantwortung für seine Mitmenschen, woraus sich für mich Abbildung 9 ergibt. Diese Verantwortung kann zum ‚Helfen‘ führen. Dabei sind unsere helfenden Möglichkeiten immer an unsere eigenen Fähigkeiten und unsere eigene Abhängigkeit gebunden.



**Abbildung 9: Zusammenführende Darstellung
(Angewiesenheit – Selbstbestimmung – Verantwortung)**

*„Wir neigen dazu, Erfolg eher nach der Höhe unserer Gehälter
oder nach der Größe unserer Autos zu bestimmen
als nach dem Grad unserer Hilfsbereitschaft
und dem Maß unserer Menschlichkeit.“
(Martin Luther King)*

9. SCHÜLER MIT GEISTIGER BEHINDERUNG ZWISCHEN ANGEWIESENHEIT UND TÄTIGKEIT

Wie in den vorausgegangenen Kapiteln beschrieben wurde, befindet sich jeder Mensch im Spannungsfeld der Abhängigkeit und Selbstbestimmung. Unsere Angewiesenheit macht den Erhalt von Hilfe notwendig. Da mit einem Gegenüber stets Verantwortung an die eigene Person ergeht, sind wir häufig auch zu helfenden Handlungen für den angewiesenen Anderen aufgefordert.

Ähnlich wie im Spannungsverhältnis ‚Abhängigkeit – Selbstbestimmung‘ kann davon ausgegangen werden, dass der Mensch auch im Spannungsverhältnis ‚Hilfe leisten – Hilfe erhalten‘ versucht eine Balance herzustellen. Behinderung beeinflusst die Angewiesenheit, folglich auch die Rolle im Spannungsverhältnis des Helfens. Gegenstand der nachfolgenden Betrachtung sind Menschen mit Behinderung genau in diesem Spannungsverhältnis.

9.1. ‚Hilfe erhalten‘ – Notwendigkeit oder Bedrohung?

Menschen mit geistiger Behinderung sind aufgrund der bereits thematisierten größeren Abhängigkeit auf ein mehr an Hilfe angewiesen. Da die Abhängigkeit des Menschen bereits ausführlich betrachtet wurde, wird die Notwendigkeit des ‚Hilfe erhalten‘ nur kurz thematisiert. Daneben werden im folgenden Abschnitt mögliche Gefahren, die das Erhalten von Hilfe für Menschen mit geistiger Behinderung mit sich bringen kann, benannt. So kann Hilfe zur Scham, Selbstwertbedrohung und vermehrten Abhängigkeit führen.

9.1.1. ‚Hilfe erhalten‘ als Notwendigkeit

Menschen mit geistiger Behinderung bleiben aufgrund ihrer kognitiven Beeinträchtigung oftmals während ihres gesamten Lebens in Bereichen abhängig, in denen Menschen ohne Behinderung weitgehende Selbstständigkeit erreichen. Dabei sind die Unterstützungen und Hilfen notwendig. Würden diese Menschen unsere Hilfeleistungen nicht erhalten, würde die Gefahr bestehen, dass menschliche

Bedürfnisse nicht erfüllt und befriedigt werden könnten. Dabei unterscheiden sich die Hilfeleistungen, je nach Individuum, stark. Allgemein kann jedoch festgehalten werden, dass mit der Schwere der Beeinträchtigung auf die Hilfsbedürftigkeit zunimmt. Menschen mit schwerer Behinderung sind stark auf Hilfen, in vielen Bereichen, unter anderem im primären Sektor angewiesen. Auch in der Schulklasse unterscheidet sich das Maß der Hilfeleistungen je nach Schüler.

Kathrin und Melanie sind beispielsweise sehr mobil, auf dem Schulweg benutzen sie öffentliche Verkehrsmittel selbstständig. Hilfe benötigen sie nur bei unvorhersehbaren Zwischenfällen, wie beispielsweise bei Bus- oder Zugausfall.

Aleandro dagegen hat Schwierigkeiten beim Erkennen des Schulbusses, er braucht eine andere Person, die ihm beim Zurechtfinden hilft.

Jeder Mensch benötigt in irgendeinem Bereich Hilfe, sei es die Lesebrille oder mangelnde Kraft beim Konservenöffnen. Die behinderungsbedingte Abhängigkeit, die unter 6.2 vorgestellt wurde, ist allerdings eine Ursache dafür, dass Menschen mit geistiger Behinderung besonders Angewiesen sind. Der Personenkreis steht dabei immer auch Gefahren gegenüber, die mit der Angewiesenheit einhergehen.

9.1.2. ‚Hilfe erhalten‘ als Bedrohung

Häufig üben Menschen mit Behinderung Tätigkeiten, die sie eigentlich selbst verrichten können, nicht aus. Oftmals nimmt ihr Umfeld Dinge mit der Begründung „so geht es schneller“ ab. Die Hilfe, die dabei erbracht wird, ist zwar gut gemeint, aber kann den Menschen mit Behinderung hemmen und entmutigen.

Wird wiederholt die Erfahrung gemacht, dass das eigene Handeln keine Änderung bewirkt und keine Auswirkung auf die Situation hat, kann sich das Gefühl einer umfassenden Hilflosigkeit entwickeln und zur sogenannten „Erlernen Hilflosigkeit“²¹ führen. Obwohl die Person durch ihr Verhalten die Situation beeinflussen könnte, versucht sie es dann nicht mehr sondern resigniert.

Unangebrachte Hilfe kann auch dazu führen, dass die Person, der geholfen wird, daran gehindert wird, Fähigkeiten und Fertigkeiten selbst zu entwickeln. Selbstständiges Handeln wird dadurch nicht gelernt, bzw. wieder verlernt. Die durch die Behinderung verursachte größere Abhängigkeit kann so leicht zu einer umfassenden Abhängigkeit werden.

²¹ Der Begriff der „Erlernen Hilflosigkeit“ stammt von den Psychologen SELIGMAN und MAIER.

BIERHOFF warnt davor, dass einseitige Hilfeleistungen gegenüber Personen, die einer bestimmten Gruppe angehören, zu Stigmatisierungen führen können. Im Sinne einer „sich selbst erfüllenden Prophezeiung“ sieht er die Gefahr, dass die eigentlich unnötige Hilfe die Handlungsweisen des vermeintlich Bedürftigen beeinflusst und dieser dann tatsächlich auf die Hilfe angewiesen ist. Dadurch können sich in der Fremdwahrnehmung Stereotypen bestätigen und in der Selbstwahrnehmung kann sich der Gedanke „ich kann ... nicht“ verfestigen. (vgl. BIERHOFF 1990, S.12 f.)

Für HAHN stellen auch pathologische Helfer eine Gefahr für den Menschen mit Behinderung dar, da der Selbstbestimmung aufgrund der pathologischen Motivation des Helfers keinen Raum gelassen wird. (vgl. HAHN 1994, S.89) Der Helfer steht dabei selbst in der Gefahr, das Helfer-Syndrom oder Burn-out zu entwickeln. Der Mensch mit geistiger Behinderung wird daneben in einem Dehumanisierungsprozess zum bloßen Objekt des Helfers (vgl. ebd., S.89). Dabei werden einem Objekt Dinge wie selbstbestimmt entscheiden zu können oder selbst tätig zu werden, abgesprochen.

Viele Beziehungen, die Menschen miteinander eingehen, sind nicht frei wählbar. So können wir uns beispielsweise entscheiden, wer zu unseren Freunden gehört und mit welchen Personen wir unsere Freizeit verbringen wollen. Aber wer unser Lehrer in der Schule oder Arbeitskollege im Beruf ist, können wir kaum beeinflussen. Trotzdem sind wir auf diese Beziehungen in einer bestimmten Art und Weise angewiesen und müssen sie eingehen. Menschen mit geistiger Behinderung sind in besonders hohem Maße Beziehungen, die sie nicht selbst aussuchen können, ausgesetzt. Gemeint sind dabei Beziehungen zu Therapeuten, Logopäden, Physiotherapeuten aber auch zu Betreuern in Wohneinrichtungen. In den genannten Beziehungen herrscht meist ein Machtgefälle zwischen dem Professionellen und dem Menschen mit geistiger Behinderung. Dabei versuchen die Professionellen in irgendeiner Art und Weise dem Mensch mit Behinderung zu ‚helfen‘. Die Gefahr, dass dabei Entscheidungen über den Kopf des Menschen mit geistiger Behinderung hinweg getroffen werden und wohlgemeint, aber fremdbestimmt sind, ist dabei groß. Das Helfen-wollen des Professionellen steht folglich in der Gefahr, dass es für den Menschen mit Behinderung gar nicht zur Bedürfnisbefriedigung beiträgt, eventuell sogar das Gegenteil bewirkt. Der Begriff fremdbestimmte Hilfe soll diesen Sachverhalt bezeichnen und wird anhand des folgenden Beispiels verdeutlicht:

Eine blinde Frau steht am Straßenrand. An ihrem Stock erkennt ein Spaziergänger, dass die Frau eine Sehbehinderung hat. Er möchte ihr über

die Straße helfen, greift der Dame unter den Arm und zieht sie sicher auf die andere Straßenseite.

Auch das Japanische Sprichwort spricht genau dies an:

„Lass dir aus dem Wasser helfen, oder du wirst ertrinken“– sagte der freundliche Affe ... und setzte den Fisch sicher auf den Baum.

Der Spaziergänger hat ohne eigennützige Gedanken, allein aus dem Gedanken, der blinden Frau helfen zu wollen, wie auch der Affe im Sprichwort, gehandelt. Daran ist zunächst nichts verwerflich oder falsch. Aber die Dame wurde nicht an der Hilfe beteiligt. Was, wenn sie die Straße gar nicht überqueren wollte?

Bietet eine Person einer Anderen Unterstützung oder Hilfe an, können die Reaktionen des Hilfeempfängers sehr unterschiedlich ausfallen. Oft sind es dankbare und freudige Reaktionen, aber die angebotene Hilfe kann auch negative Reaktionen beim Hilfeempfänger auslösen. Besonders oft lässt sich das Abwehren von Hilfen bei Kindern beobachten, die dann ärgerlich äußern „Ich kann das allein“.

Aber auch im schulischen Kontext finden sich Abwehrreaktionen von Hilfsangeboten. Zur Verdeutlichung führen wir uns folgende Situation der zweiten Unterrichtsstunde vor Augen:

Kilian soll im Unterricht ein Standbild fotografieren. Nachdem ich ihn kurz in den Gebrauch der Digitalkamera eingeführt habe, beschäftige ich mich mit den Schülern, die das Standbild darstellen. Nachdem diese sich positioniert haben, soll Kilian fotografieren. Dabei drückt er mehrmals auf den auslösenden Knopf, ohne dass das Bild ausgelöst wird. Auf meine angebotene Hilfe: „Kilian, ich zeige Ihnen nochmals wie der Foto funktioniert“, reagiert er eher ärgerlich und aufbrausend: „Nein! Ich habs gleich“.

Als Hauptgrund für abwehrende Reaktion auf Hilfeangebote kann die Bedrohung des Selbstwertes des Hilfeempfängers gesehen werden. Die Reaktionen des Hilfeempfängers können dabei unterschiedlich sein, Empfindungen wie Scham oder Wut aber auch die Zurückweisung der Hilfe oder erniedrigende Worte an die hilfsbereite Person können die Folge sein. (vgl. BIERHOFF 1990, S.148)

Auf die vorgestellte Unterrichtssituation bezogen, hat Kilian mein Unterstützungsangebot vermutlich nicht als solches wahrgenommen hat. Möglich ist, dass er meine Äußerung als Ungeduld oder Zweifel an seinen Fähigkeiten interpretiert hat und ihm der Gedanke „Frau Wäscher glaub nicht, dass ich es alleine schaffe“ kam.

Ich würde jedenfalls bei einer ähnlichen, kommenden Situation eine weniger aufdrängende Formulierung für mein Unterstützungsangebot wählen.

Besonders einseitige Hilfe steht in der Gefahr, dass der Selbstwert des Hilfeempfängers bedroht wird. Der Hilfeempfänger erlebt sich aufgrund der wiederholten und wiederkehrenden Beanspruchung von Hilfeleistungen als unfähig und hilflos. Diese Gefühle belasten das Wohlbefinden des Hilfeempfängers und können leicht zu einem weiteren Verlust von Fertigkeiten und zur Abhängigkeit von Institutionen und professionellen Helfern führen (vgl. BIERHOFF 1990, S.13).

Wie bereits im 8. Kapitel ausgeführt, gelten das Bedürfnis nach Autonomie und Anerkennung als zwei der psychischen Grundbedürfnisse von Menschen, das Gefühl für andere Menschen eine Bedeutung zu haben ist demzufolge elementar wichtig. Dazu muss das Individuum das Gefühl haben, dem Gegenüber und der Gesellschaft auf irgendeine Art und Weise wertvoll zu sein. Dieses etwas wert sein beinhaltet, dass das Individuum das Gefühl hat, durch seine Handlungsweisen, sein Tun und/oder sein Da-sein etwas Positives für andere Menschen beizutragen. Durch das Gefühl des wertvollen Beitrags für die Gemeinschaft erhält der Mensch einen Sinn in seinem Da-sein. Erst durch die Anerkennung von anderen Menschen erhält unser Leben einen Sinn.

In unserer heutigen Gesellschaft werden besonders Normen und Werte wie beispielsweise Arbeit und Autonomie hoch gehandelt. Besonders diejenigen der Gesellschaft - und dazu gehören Menschen mit Behinderung in besonderem Maße -, die wenig ‚selbstbestimmt‘ handeln können und auf Hilfeleistungen Anderer angewiesen sind, erleben sich selbst dadurch als weniger produktiv für die Gemeinschaft. Dadurch wird die oben genannte Anerkennung gefährdet.

Macht ein Individuum die wiederholte Erfahrung von Achtungsverlust, wird der Aufbau eines positiven Selbstbildes erschwert. Besonders Menschen mit Behinderung sind der Gefahr ausgesetzt, von anderen Menschen beschämt zu werden. Scham entsteht, wenn Grenzen - diese können körperlich oder seelisch sein - nicht beachtet und von anderen Personen überschritten werden und das Individuum an Selbstwertschätzung verliert. Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung machen Menschen mit geistiger Behinderung häufiger Erfahrungen der Beleidigung, der Stigmatisierung, des Kontrollverlustes und des Nicht-Mithalten-Könnens. Solches Erleben führt zwangsläufig zu Gefühlen des Achtungsverlusts und damit zur Scham. (vgl. DEDERICH 2001, S. 193 ff.) Aber auch Abhängigkeitsgefühle sind eng mit dem Gefühl der Scham verflochten, denn Hilfebedarf und Abhängigkeit werden in unserer Gesellschaft oftmals als Schwäche

gesehen. Auch in der durchgeführten Unterrichtsreihe wurde die negative Konnotation an mehreren Stellen deutlich:

Beim Aufschreiben eigener Stärken und Schwächen beispielsweise. „Ich brauch nirgends Hilfe!“ äußerte sich Kilian entrüstet, als ich ihn fragte, wo ihn denn die Mutter unterstützt. Als ich ihm daraufhin sagte, dass auch seine Mitschüler bei manchen Dingen Hilfe benötigen, entgegnete er: „Aber ich kann alles allein.“ Erst als ich ihm über meine eigenen Schwächen berichtete, benannte er eine Reihe von Dingen, bei deren Ausübung die Mutter hilft.

Um Bereiche ausfindig zu machen, in denen die Schüler als Helfer tätig werden können, habe ich an die Schüler Elternbriefe verteilt, mit der Bitte diese beantwortet zurückzuschicken. Dabei fiel besonders die Antwort von Kilians Mutter auf. „Mein Sohn benötigt keine Hilfe, er hat alles von mir gelernt“ schrieb diese. Dass Kilian Schwierigkeiten beim Benennen und Akzeptieren eigener Schwächen hat, beruht womöglich nicht zuletzt auf Ansichten eines ‚autonomen Subjekts‘, wie sie womöglich im Elternhaus vertreten werden.

Empfinden Menschen, die in besonderem Maße auf Hilfe angewiesen sind, ihre Hilfsbedürftigkeit häufig als Makel, kann leicht Scham gegenüber der eigenen Person entstehen. Die Gefahr des Verlusts der Selbstwertschätzung ist dann groß.

9.2. ‚Hilfe leisten‘ – Chance oder Grenze des selbstbestimmten Handelns?

Die im praktischen Teil vorgestellte Unterrichtsreihe verfolgte vor allem das Ziel die Schüler zu stärken, indem ihnen bewusst wird, in welchen Bereichen sie helfend Tätigwerden können. Dieses Zielvorhaben wurde nur bedingt erreicht. Dies kann zum einen durch die Folgen und Erfahrungen mit dem eigenen (vielleicht unangemessenen) Hilfeeherhalt erklärt werden, zum anderen stehen die Jugendlichen aber auch in einem Spannungsverhältnis des Hilfegebens.

9.2.1. Grenzen des ‚Helfens‘ für Menschen mit geistiger Behinderung

Im Zuge der allseits geforderten Selbstbestimmung besteht die Gefahr der Überforderung von Menschen mit geistiger Behinderung. Auch im großen Feld des ‚Helfens‘ sollte berücksichtigt werden, dass keine überhöhten Erwartungen an den Personenkreis gestellt werden. Wie bereits angemerkt wurde, wird zwar davon

ausgegangen, dass Menschen mit geistiger Behinderung sowohl sozial, als auch moralisch handeln können, aber um letztendlich als Helfer tätig zu werden sind vielfältige Anforderungen und Kompetenzen nötig. Diese werden im Folgenden aufgelistet dargestellt und mögliche Probleme, die sich dabei für Menschen mit geistiger Behinderung ergeben können, aufgezeigt.

- Emotionen erkennen und deuten:

Um einer anderen Person zu helfen, muss deren Mimik, Gestik oder Körperhaltung in irgendeiner Art und Weise erkannt und gedeutet werden. Nur nach der Einordnung und Deutung der Person als ‚hilfsbedürftig‘ kann ein Hilfsangebot erfolgen. Wird die Person dagegen als fröhlich, zufrieden oder glücklich eingestuft, erfolgt in der Regel keine Überlegung über Hilfeleistungen.

- Situationsinterpretation:

Neben der Deutung der Emotionen kann auch ausgehend von der Situation in der sich die Person befindet, auf deren Befindlichkeit geschlossen werden. Beispielsweise reicht die Wahrnehmung der Situation - Mädchen liegt am Boden und blutet - damit die Perspektive des Mädchens eingenommen und daraus auf Schmerzen geschlossen werden kann.

Wird die Situation als eine interpretiert, in der Hilfe geleistet werden kann, schließt dies nicht automatisch das Helfen mit ein. Vielmehr werden die eigenen persönlichen Fähigkeiten bewertet und es wird zwischen den eigenen und fremden Bedürfnissen abgewogen.

- Helferfähigkeiten:

Um in der jeweiligen Notsituation helfen zu können, reicht ein Erkennen der Hilfssituation nicht aus, sondern das Individuum muss über die - von der durch die Situation geforderten - Fähigkeiten verfügen. Diese können, je nach der vorliegenden Situation, sehr unterschiedlich sein. Sie sind praktischer Art, wenn es beispielsweise um die Hilfe beim Einkaufen oder dem Anlegen eines Verbandes geht. Wird eine traurige Person dagegen getröstet, ist besonders die Fähigkeit, sich in die Person hineinzuversetzen gefordert, damit die psychologische Unterstützung auch als hilfreich wahrgenommen wird.

- Eigene Interessen:

Jeder Mensch hat auch eigene Bedürfnisse und Interessen, die erfüllt werden sollen. Helfen heißt immer auch etwas für einen Anderen zu tun. Dabei werden eigene Interessen unterdrückt. Somit findet vor dem Entschluss „Ich helfe“ immer auch eine kurze Abwägung der eigenen Bedürfnisse statt. Wer kennt es

beispielsweise nicht, dass man lieber der Freizeitaktivität nachgeht, als der Mutter im Haushalt zu helfen.

Um eine Hilfesituation zu erkennen und die Hilfe möglichst passend einsetzen zu können, sind alle Faktoren wichtig und sollten nicht getrennt voneinander gesehen werden. Im Unterricht konnte ich wiederholende Beobachtungen machen, dass sich die Schüler besonders beim Deuten von Emotionen und Interpretieren von Situationen Schwierigkeiten hatten. Beachtet werden muss an dieser Stelle jedoch, dass die Schwierigkeiten des Emotionsdeutens nicht mit einem nicht erkennen der Emotion gleichgesetzt werden darf. Oftmals hatte ich das Gefühl, dass den Schülern ausschließlich die verbale Benennung Schwierigkeiten bereitete.

Unter den Grenzen des Helfens müssen auch kurz die Gefahren genannt werden, die aus hilfreichem Verhalten erwachsen können. So sollte die Entwicklung eines Helfer-Syndroms oder auch die Gefahr der Entwicklung von Burn-out beachtet werden. Es wäre zu einseitig gedacht, den Unterricht nur auf das Ziel anderen Personen möglichst viel Helfen auszurichten. Es ist immer auch wichtig, eigene Bedürfnisse und Interessen zu erkennen und zu verfolgen, nur für andere Menschen zu handeln würde auf Dauer dem Wohlbefinden der eigenen Person schaden.

9.2.2. Chancen des ‚Helfens‘ für Menschen mit geistiger Behinderung

Neben der Unterstützung für den Hilfeempfänger liegt wohl der größte Gewinn von hilfreichem Verhalten in der Selbstwertstärkung des Hilfeleisters.

Gerade für Menschen mit geistiger Behinderung, deren Lebenswelt durch größere Abhängigkeit gekennzeichnet ist und sie deswegen Hilfe und Unterstützung anderer Menschen benötigen und häufig Gefühle des Nicht-mithalten-könnens sammeln, sind die positiven Auswirkungen der Erfahrung „Ich helfe Anderen“ als sehr groß einzuschätzen. Das Individuum erhält die Anerkennung dabei auf zweifache Art und Weise: Durch das Umfeld, bzw. die dankbare hilfsbedürftige Person, sowie eigene Achtung und Anerkennung. Zugleich erfährt das Individuum immer auch die Wirksamkeit seines eigenen Tuns.

9.3. Menschen mit geistiger Behinderung zwischen „Hilf mir“ und „Ich helfe“

Nach der theoretischen Beschäftigung mit dem Angewiesen- und Tätigsein des Menschen und den aufgezeigten Spannungsfeldern, in denen Menschen mit geistiger Behinderung in besonderem Maße im Bereich ‚Helfen‘ stehen, möchte ich den Versuch einer kurzen zusammenfassenden Überlegung wagen.

Abbildung 10 ist der Versuch folgenden Sachverhalt zu verdeutlichen: Jeder Mensch braucht von anderen Menschen Hilfe. Gleichzeitig ist jeder Mensch dazu in der Lage, anderen Menschen zu helfen. Dabei wird versucht, ein Gleichgewicht zwischen erhaltener und geleisteter Hilfe herzustellen.

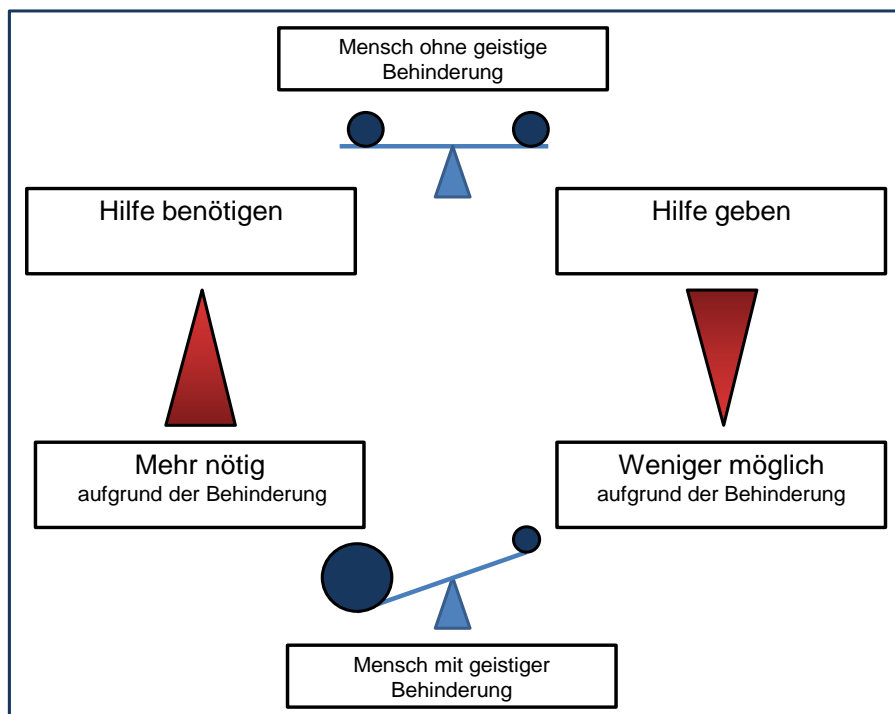


Abbildung 10: Balance und Dysbalance im Bereich Helfen

Menschen mit geistiger Behinderung benötigen mehr Unterstützung als Menschen ohne Behinderung. Gleichzeitig können sie nicht auf die gleiche Art und Weise anderen Personen helfen, als dies ohne die Behinderung wahrscheinlich möglich wäre. Ein ausgeglichenes Verhältnis zwischen ‚Hilfe bekommen‘ und ‚Hilfe geben‘ ist kaum möglich. Dabei wird davon ausgegangen, dies wurde unter Anderem auch durch Aleandros Bemerkung während der Unterrichtsreihe deutlich, dass auch Menschen mit Behinderung anderen Menschen helfen möchten.

*Auf die Frage, ob er zu Hause den Eltern manchmal hilft, sagt Aleandro:
„Ich daheim au so gern helfe tu... aber Mama sagt net kann“.*

10. „AUCH ICH BIN FÄHIG ZU HELFEN!“ - VIELFÄLTIGE MÖGLICHKEITEN DER UMSETZUNG

Es gibt verschiedenste Möglichkeiten, Schülern ‚Helfen‘ erfahrbar zu machen. Im Praktischen Teil der Arbeit wurde bereits geschildert, wie die Thematik in einer Unterrichtsreihe behandelt werden könnte. Nachfolgend werden weitere, unterschiedliche Möglichkeiten aufgezeigt. Dabei wird zuerst ein praktisch orientiertes Beispiel vorgestellt, das in ähnlicher Art bereits an einigen wenigen Schulen verwirklicht wird. Anschließend wird die Idee einer weiteren praktischen Möglichkeit aufgezeigt, bevor auf Möglichkeiten im Unterrichtsalltag eingegangen wird. Neben der „Positiven Peerkultur“ von OPP sind unter 10.3 eigene Erfahrungen Gegenstand der Betrachtung.

10.1. Schüler mit geistiger Behinderung als Dienstleister

Bei der Mooslandschule Ottersweier handelt es sich um eine Schule für Geistigbehinderte, die sich in der Nähe von Achern im Schwarzwald befindet.

Die Mooslandschule Ottersweier bietet den Schülern verschiedene AGs an, darunter u.a. eine Dienstleistungs-AG. Dabei handelt es sich um eine Schülerfirma, bei dem, gegen etwas Entgelt, verschiedenste Tätigkeiten von den Schülern übernommen werden. Diese können Autoinnenreinigung, Gartenarbeiten, Botengänge und Haushaltstätigkeiten wie beispielsweise Bügeln von Hand- und Tischtüchern sein. An der Dienstleistungs-AG nehmen immer fünf bis sechs Schüler der Berufsschulstufe für mindestens ein halbes Jahr teil. Die AG findet dabei im Rahmen der Arbeitserziehung wöchentlich im zeitlichen Rahmen von etwa fünf Stunden statt. Erklärtes Ziel der Mooslandschule und insbesondere der Berufsschulstufe ist, dass die Jugendlichen sich, nach Verlassen der Schule, in verschiedenen zukünftigen Lebensbereichen mitbestimmend behaupten, zurechtfinden und einbringen können (vgl. Mooslandschule Ottersweier).

Ein Arbeitstag sieht wie folgt aus: Die Schüler und Lehrer treffen sich anfangs und besprechen gemeinsam die Arbeitsaufträge und die damit verbundenen Tätigkeiten. Je nach Stärken und Motivation der Schüler werden Arbeitsgruppen gebildet. Jede Arbeitsgruppe stellt anschließend die für ihren Auftrag nötigen Materialien zusammen. Beim Gespräch mit der verantwortlichen Lehrerin der Dienstleistungs-AG wurde deutlich, dass der Aspekt ‚anderen Menschen helfen‘ nicht im Fokus steht. Vielmehr sollen die Schüler auf das spätere Arbeitsleben vorbereitet werden und verschiedene Arbeitsfelder kennenlernen, die eigene Arbeitskraft und -ausdauer einschätzen, mit

unterschiedlichen Geräten (Staubsauger, Hacken, Rechen, o.ä.) umgehen und Grundkenntnisse im Arbeitsprozess (Arbeitszeit wird bezahlt, Arbeitsqualität = Kundenzufriedenheit = möglicher erneuter Auftrag) erwerben. Trotzdem erfordert das gemeinsame Arbeiten nach Angaben der Lehrerin Teamfähigkeit und Verständnis und Rücksichtnahme, da nicht jeder Schüler alleine alles bewältigen kann.

Auf die Frage, wie die externe Kundschaft auf die Schüler reagiert, antwortet die Lehrerin: „Offen, ohne übersteigende Erwartungshaltung, die meisten sind von der Arbeitsqualität beeindruckt“, fügt aber auch an „die meisten Kunden sind irgendwie aus dem Bekanntenkreis des Kollegiums.“ Besonders betont die Lehrkraft die veränderte Wahrnehmung der Schüler in der Schule selbst. Denn wenn keine externen Aufträge anliegen, wird unentgeltlich auf dem Schulgelände gearbeitet.

„Neben der Bereitschaft zum Helfen zeigt sich dabei bei den meisten Schülern das Gefühl der Zugehörigkeit zur Einrichtung. Dabei verändert sich der Selbstwert positiv: Mitschüler und Kollegen nehmen die Tätigkeit wahr ... man wird gelobt... Personen des täglichen Umfeldes nehmen unter Umständen andere Seiten eines Schülers wahr, außerdem... Arbeitsresultate sind am anderen Tag noch sichtbar.“

(Lehrerin der Mooslandschule)

Die derzeit teilnehmenden Schüler haben unterschiedliche Einschränkungen, wie Sprachdefizite, Konzentrationsschwächen, Schwierigkeiten in der Raum-Lage-Wahrnehmung, auch Schreiben, Lesen und Rechnen können nur einzelne Schüler. Auch Schüler mit schwerer geistiger Behinderung an der AG teilnehmen „[...] sofern sie motivierbar und motorisch in der Lage sind, einzelne Arbeitsabläufe mit Unterstützung durchzuführen.“(ebd.) Dabei benötigen die meisten der Schüler die verbalen Anweisungen der Lehrkräfte, wenige Schüler, besonders „die, die zu Hause lebenspraktische Erfahrungen sammeln konnten, erkennen auch selbst wo was getan werden muss.“ (ebd.)

10.2. Der ‚Soziale Tag‘ für Schüler mit geistiger Behinderung²²

Sozialpraktika werden von Schülern der allgemeinbildenden Schulen oft an Institutionen für Menschen mit Behinderung durchgeführt. Besonders am sogenannten

²² Es handelt sich hierbei um eine theoretische Überlegung und Idee. Ich selbst habe den ‚Sozialen Tag‘ in meiner Schulzeit erlebt und ihn an einer Behinderteneinrichtung verbracht. Ein ‚Sozialer Tag‘ für Schüler mit geistiger Behinderung ist mir bisher nicht bekannt.

Sozialen Tag²³ sind viele Schüler ohne Behinderung an Schulen für Geistigbehinderte zu finden. Dabei wird von den Schülern das Ziel ‚Gutes zu tun‘ verfolgt, außerdem möchten sie einen Einblick in die jeweilige Institution (Kindergarten, Schule, Altersheim,...) bekommen. Wird der Soziale Tag an einer Behinderteneinrichtung absolviert, können durchaus Interaktionen zwischen den Schülern und Menschen mit Behinderung stattfinden und es kann daraus eine sozialverpflichtende Haltung und Sensibilität entstehen. Sicher gibt es viele Schüler, die durch Sozialpraktika dieser Art erkennen „die Menschen brauchen Unterstützung“ oder sich eine spätere berufliche Tätigkeit in diesem Feld vorstellen können. Allerdings läuft ein solcher Tag auch immer Gefahr, dass Menschen mit Behinderung – egal welcher Art – zu bloßen hilfsbedürftigen Menschen herabgesetzt werden. Aus diesem Grund müssten sich meiner Ansicht nach auch Schulen für Geistigbehinderte vermehrt fragen, ob sie am Sozialen Tag teilnehmen. Dabei ist nicht die Teilnahme als ‚die Bedürftigen‘ gemeint, sondern als die aktiv Handelnden.

Wenn Schüler mit geistiger Behinderung Hilfe leisten, bedeutet dies, dass diejenigen, die für viele Menschen zu den Hilfsbedürftigen zählen, selbst aktiv werden. Durch den Sozialen Tag können die Schüler entweder Gelder für Bedürftige sammeln oder in Interaktion mit Bedürftigen kommen. Aus dem Kontakt kann Mitgefühl und Hilfsbereitschaft entstehen. Selbstverständlich wäre die Realisierung des Sozialen Tags für Schüler mit geistiger Behinderung mit viel Organisations- und Planungsaufwand seitens der Lehrkraft verbunden. Die Schüler müssten im Unterricht auf ihre Tätigkeiten vorbereitet und auch während des sozialen Tages eventuell unterstützt und angeleitet werden. Für manche Schüler würde die Frage „Wo möchte und kann ich einen Tag lang aktiv sein?“ sicherlich bereits eine Herausforderung bedeuten und könnte nicht ohne Unterstützung beantwortet werden. Auch die Gefahr der Überforderung des Jugendlichen müsste Berücksichtigung finden, denn die gestellten Anforderungen und Erwartungen am Sozialen Tag selbst könnten möglicherweise zu groß sein.

Allerdings überwiegen für mich die Chancen, die mit der Durchführung verbunden sind. Durch das helfende Tätig-sein könnten Kinder und Jugendliche die Erfahrungen machen „Ich kann etwas Positives beitragen“ und „Ich kann etwas bewirken“. Wird das

²³ Der ‚Soziale Tag‘ wird jährlich von der Organisation „Schüler helfen Leben“ geplant. Dabei nehmen Schulen aus ganz Deutschland, von der 1. Klasse an bis zur gymnasialen Oberstufe freiwillig am Sozialen Tag teil. Die Schüler gehen einen Tag nicht zur Schule und jobben dafür in Betrieben. Ihren Lohn erhalten sie dabei nicht selbst sondern er wird für einen guten Zweck verwendet. Beispielsweise werden Projekte der Jugend-, Friedens- oder Bildungsarbeit verwirklicht. (vgl. http://www.schueler-helfen-leben.de/de/home/sozialer_tag.html) Alternativ zum Jobben in einem Betrieb, gibt es für die Schüler oftmals die Möglichkeit in Form eines Tagespraktikums in sozialen Einrichtungen Gutes zu tun.

Tun von anderen Personen wertgeschätzt und anerkannt, erlebt sich das Kind oder der Jugendliche (mit Behinderung) selbst als gewinnbringend und seine Person als wertvoll.

10.3. Möglichkeiten im Unterrichtsalltag

Auf dem Markt existieren verschiedenste Trainingsprogramme, mit Hilfe derer hilfreiches Verhalten gefördert werden kann. Meist werden Dilemmata oder Problemsituationen nachgestellt oder im Rollenspiel nachgespielt. Die Schüler sollen dabei verschiedene Perspektiven übernehmen und Gefühle beschreiben. Anschließend erfolgt meist das gemeinsame Suchen nach Lösungswegen gesucht. An solchen Programmen orientierte sich die geschilderte Unterrichtsreihe, eine weitere Möglichkeit bietet die Entwicklung einer ‚Positiven Peerkultur‘.

10.3.1. Entwicklung einer ‚Positiven Peerkultur‘

Mit ‚Positiver Peerkultur‘ ist eine Gruppe Gleichaltriger gemeint, die Alltagsprobleme eines Gruppenmitgliedes wahrnimmt, diskutiert und versucht eine Lösung zu finden. Dabei sollen sich die Jugendlichen als Teil einer Gruppe erleben, in der sie Gefühle der Stabilität und Zugehörigkeit erleben. (vgl. OPP/TEICHMANN 2008, S.16 und 24).

In einem Gespräch sollen unter Jugendlichen Probleme besprochen und nach Möglichkeit gelöst werden. Die Alltagsprobleme können dabei den schulischen und außerschulischen Kontext betreffen. Es sind alle möglichen Situationen, die im Freizeitbereich oder im Familien- oder Freundeskreis erlebt wurden, denkbar.

Das Peergespräch vollzieht sich nach OPP/TEICHMANN (2008, S.185) in vier Schritten:

1. Das Problem wird geäußert
2. Es wird nach Lösungen für das Gespräch gesucht
3. Es wird Verantwortung für die Umsetzung der Lösung übernommen
4. Andere Jugendliche helfen dem Verantwortlichen nach Möglichkeit bei der Lösungsumsetzung. (vgl. OPP 2006, 65)

Die Jugendlichen sollen im Peergespräch am Gegenüber und dessen Problem teilnehmen und eine Gemeinschaft entwickelt, die von Fürsorge und Verständnis geprägt ist. (vgl. OPP/TEICHMANN 2008, S.175)

Dabei lernen die Jugendlichen, „ [...] Hilfen zu geben, Hilfen einzuwerben und Hilfen anzunehmen [...]“ (ebd., S.16).

Besonders im Jugendalter übt die Peergroup viel Einfluss auf die Entwicklung aus, Regeln des Sozialverhaltens werden beispielsweise vor allem in der Gleichaltrigengruppe gelernt. Neben dem Lebensumfeld des Jugendlichen, den

Geschwistern und Eltern wird der Peergroup somit ein großer Anteil am Sozialisationsprozess zugesprochen. Die positive Jugendgruppe kann eine stabile Beziehung zur Familie nicht ersetzen, vielmehr muss sie in Verbindung zur Familie für den gelingenden Sozialisationsprozess gesehen werden. (vgl. ebd., S.19-23)

Der Aufbau einer ‚Positiven Peerkultur‘ im schulischen Kontext geschieht nicht problemlos und ist an bestimmte Voraussetzungen, wie zum Beispiel eine bestehende Vertrauensbasis innerhalb der Gruppe gebunden. Desweiteren muss sich die Lehrperson zurückhalten können und die Gruppe in den Gesprächsrunden so leiten und bei Lösungssuche unterstützen, ohne zu sehr zu bestimmen. (vgl. ebd., S.28)

Der Realisierung einer ‚Positiven Peerkultur‘ in einer Klasse für Geistigbehinderte ist sicherlich mit einer Reihe von Herausforderungen verbunden. So müssten für Schüler, die sich kaum verbalsprachlich ausdrücken können, kommunikationsunterstützende Möglichkeiten gefunden werden. Die pädagogische Steuerung und Unterstützung an einer Schule für Geistigbehinderte wäre wahrscheinlich höher, gleichzeitig muss die Lehrperson darauf achten, dass sie die Schüler nicht zu sehr lenkt oder vorgefertigte Lösungen vorgibt. Dies erfordert, dass die Lehrperson ihr Verhalten und ihre Rolle im Anschluss an das Peergespräch reflektiert.

Mit den Schülern der Berufsschulstufe wurde der Aufbau einer solchen Gesprächskultur im Ansatz erprobt. Dabei wurden nicht direkt Schülerschwierigkeiten besprochen, sondern Schwierigkeiten anderer Personen. Im Unterricht zeigte sich, dass die Schüler sehr lehrerzentriert sind und selbst kaum eigene Vorschläge einbringen. Hier müssten Wege und Möglichkeiten gefunden werden, dass Lösungsvorschläge aufgezeigt und angeboten werden, ohne die Schüler zu sehr zu beeinflussen. Der Aufbau einer Peerkultur, die sich unterstützt und diskutiert müsste meiner Ansicht nach schrittweise aufgebaut werden. Dabei sollte keineswegs erst in der Berufsschulstufe angefangen werden. Vielmehr kann eine ritualisierte Gesprächsrunde in denen gemeinsam Sorgen besprochen werden, bereits im Kindesalter aufgebaut und im Jugendalter fortgeführt werden. Die Chance des Peer-Konzeptes besteht vor allem darin, dass sich die Jugendlichen als kompetent erleben, den eigenen Fähigkeiten vertrauen, Fürsorge erleben und dadurch ein Gemeinschaftsgefühl entwickeln (vgl. OPP/TEICHMANN 2008).

10.3.2. Helfen als Unterrichtsreihe

Wie sich bei der Durchführung zeigte, sind dem Thema ‚Helfen‘ in einer Unterrichtsreihe Grenzen gesetzt. Mitunter liegt dies an dem sehr theoretischen und

abstrakten Inhalt des Helfens. Hilfssituationen, die im Rollenspiel gelöst werden konnten, bei denen sich Schüler in andere Rollen begeben und hineinversetzen konnten, erwiesen sich hier als am Effektivsten. Schwierig war es für mich persönlich die Situationen an den Schülern orientiert zu gestalten. Dies liegt daran, dass ich im Rahmen der nur kurzen Hospitation nicht die Möglichkeit hatte, die recht große Schülerschaft ausreichend kennenzulernen. Um eine Klassenatmosphäre zu gestalten, die von gegenseitiger Hilfe geprägt ist, wäre ein genauer Überblick des Lehrers über die Fähigkeiten der einzelnen Schüler nötig. Nur dann ließe sich ein Kreislauf des Helfens entwickeln und auch im Unterricht thematisieren der beispielsweise wie folgt aussehen könnte:

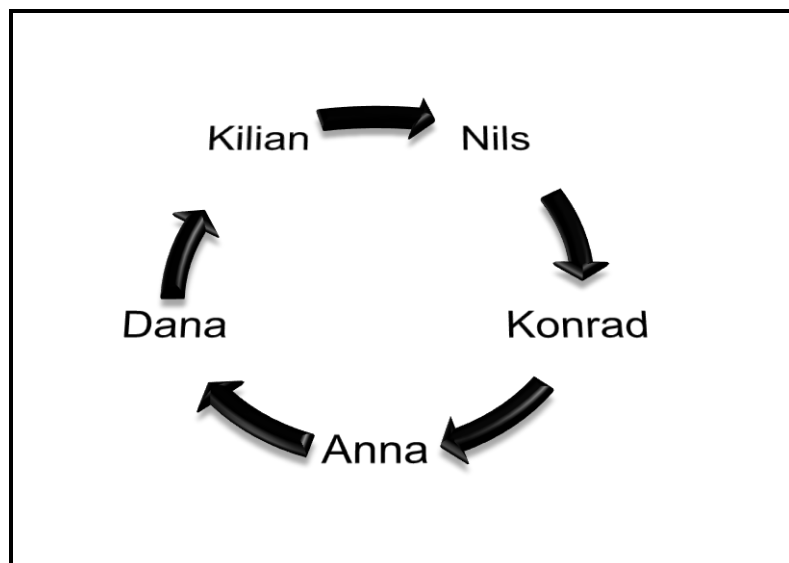


Abbildung 11: Kreislauf des Helfens

Kilian hilft Nils seinen Namen aufschreiben, Nils gibt Konrad Sicherheit indem er als verlässlicher Mitschüler neben ihm sitzt, Konrad unterstützt Anna beim Zurechtfinden des Schulweges, Anna hilft Dana beim Binden ihrer Schuhe, Dana hilft...

Trotz der vielen möglichen Verbesserungen, zeigte sich auch nach einer nur relativ kurzen, auf wenige Stunden zentrierten Behandlung der Thematik, Veränderungen unter der Schülerschaft.

So gab der Klassenlehrer als Rückmeldung:

„Der Umgang zwischen Christiane und Anna hat sich verändert, ich habe das Gefühl, Christiane bietet sich mehr an [...] sie versucht Anna auch zu helfen [das Verhältnis zwischen den beiden Schülerinnen] ist weniger einseitig.“

Außerdem äußerte der Klassenlehrer im Gespräch nach der durchgeführten Unterrichtsreihe selbstkritisch folgendes:

„Ich denke, Kilian hat gelernt, dass es keine Schande ist Hilfe zu benötigen [...] Auch als Lehrer darf man Schwächen zeigen.“

Vielleicht würde es das Zugeben eigener Schwächen den Schülern leichter fallen, wenn sie wissen, dass auch der Lehrer nicht alles kann. Deshalb würde ich an den Satz *„Auch als Lehrer darf man Schwächen zeigen“* hinzufügen: *Vielleicht muss man es sogar.*

10.4. Allgemeine Umgangsweise

Nach HAHN soll Pädagogik alle Menschen beim Aufbau von Identität unterstützen. Identität wird dabei als Balance zwischen größtmöglicher Freiheit (bzw. Unabhängigkeit) und minimal notwendiger Abhängigkeit gesehen. Dieses Ziel kann erreicht werden, wenn der Mensch befähigt wird

„[...] notwendige Abhängigkeitsverhältnisse [anzunehmen], nicht notwendige Abhängigkeitsverhältnisse zu [vermeiden], mit unveränderlichen Abhängigkeiten zu leben [...], vorhandene Freiräume zu erhalten und [...] mit seiner Freiheit verantwortlich umzugehen.“

(HAHN 1981, S.236; Anmerk. E.W.)

Auch DEDERICH sieht eine zentrale pädagogische Aufgabe darin, Kinder und Jugendliche bei dem Aufbau einer positiven Identität zu unterstützen.

„[Durch Fürsorge und Begleitung sollen die Heranwachsenden] ein positives Selbstwertgefühl [entwickeln], das mit einem Vertrauen in die eigenen Kompetenzen und Fähigkeiten, aber auch mit einem gesunden Wissen um die eigenen Grenzen einhergeht.“

(DEDERICH, 2001, S.160; Anmerk. E.W.)

Selbstwertgefühle sind sehr stabil und werden vom Individuum vor allem durch Erfahrungen entwickelt.

Um ein positives Selbstwertgefühl und damit einhergehend eine positive Identität entwickeln zu können, ist es wichtig, dass Kinder und Jugendliche vielfältige Erfahrungen der Anerkennung und Wertschätzung machen. Dadurch können sie Vertrauen in sich selbst aufbauen. (vgl. DEDERICH, 2001, S.163)

Wichtig ist hier auch die Achtung des Anderen. Dabei darf die Achtung nicht an irgendwelche Fähigkeiten des Menschen gebunden sein, sondern muss grundsätzlich und prinzipiell jeder anderen Person gegenüber erbracht werden. (vgl. SPECK 1996, DEDERICH 2001, S.192)

„Autonomie bei gleichzeitigem Ertragen-Können eines Mehr an behinderungsbedingter Abhängigkeit“ (WEIß 2000, S.139) schlägt HANS WEIß als Erziehungs- und Bildungsziel für Kinder und Jugendliche mit körperlicher Behinderung vor, dabei formuliert er folgende Fragen:

„Wie gewinnen Kinder und Jugendliche, deren hohe Abhängigkeit von Hilfeleistungen anderer [...] Grundmerkmal ihrer Lebenswirklichkeit darstellt, Selbstbewusstsein und personale Kompetenzen, um eigene Positionen gegenüber Hilfegebenden angemessen vertreten zu können. Wie vermögen sie äußere und innere Spannungen auszuhalten und Hilfesituationen von anderen Interaktions- und Kommunikationssituationen zu differenzieren und sich darin nicht generell als abhängig zu erleben?“ (WEIß 2000, S.140)

Das selbstbewusste und selbstbestimmte Annehmen von Hilfen müsste seinen Platz im Unterricht finden.

Wie auch im Bildungsplanbereich ‚Mensch in der Gesellschaft‘ unter der Dimension ‚Identität und Selbstbild‘ verankert, muss Schule Selbstbestimmung und Abhängigkeit thematisieren und die Schüler dazu befähigen, mit diesem Spannungsverhältnis umgehen zu können. Dies beinhaltet selbstverständlich auch, dass die eigenen kognitiven Einschränkungen oder Beeinträchtigungen und den damit verbundenen Stärken und Schwächen erkannt und akzeptiert werden und Hilfen und Unterstützungsmöglichkeiten angenommen werden können, um mit der Beschränkung möglichst selbstbestimmt zu leben.

Im Bildungsbereich Mensch in der Gesellschaft bildet Identität eine große Dimension. Ein Themenfeld (‚Wie gehe ich mit Autonomie und Selbstbestimmung um?‘) greift dabei explizit das Spannungsverhältnis auf, in dem Schüler mit geistiger Behinderung stehen. Es wird dabei gefordert, dass sich die Schüler in der Schule grundsätzlich als Menschen, die etwas bewirken können, erleben.

„[Sie] werden darin unterstützt, Einschränkungen zu akzeptieren und notwendige Hilfen annehmen und einfordern zu können. [Die Schule] bestärkt das Autonomiestreben als Wunsch nach größtmöglicher Selbstständigkeit und hilft dabei, das Spannungsverhältnis zu bewältigen,

das sich aus dem „Noch-nicht-Können“ und dem daraus resultierenden Unterstützungsbedarf ergibt.“

(MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT 2009, S.180; Anmerk. E.W.)

Dazu gehören Fähigkeiten wie "Hilfebedarf einschätzen und einfordern“, aber auch „Unangemessene Hilfe wahrzunehmen und sich gegen Bevormundung wehren“ (ebd., S.180) zu können.

11. ABSCHLIEßENDE GEDANKEN

Durch die intensive Auseinandersetzung mit der Thematik trat ein Aspekt immer deutlicher hervor: Wie wichtig das Einander Helfen ist. Jemandem zu helfen und von jemandem Hilfe zu bekommen sind elementare Bestandteile unseres Lebens. Menschliches Beisammensein würde ohne diese Form der unterstützenden Interaktionen kaum gelingen. Vielfältige Situationen haben gezeigt, dass auch Menschen mit geistiger Behinderung helfend aktiv sein möchten, sie dabei aber häufig mit Schwierigkeiten aufgrund ihrer Beeinträchtigung konfrontiert sind. Erschwernisse liegen dabei in der eigenen hilfsbedürftigen Position. Aber auch die mit dem helfenden Tätigwerden häufig verbundenen Fertigkeiten stellen ein Hindernis dar.

Allgemein kann festgehalten werden, dass Abhängigkeit als zum Menschsein gehörend im Sinne MACINTYRES anerkannt werden sollte. Diese Anerkennung hat die bedeutende Auswirkung, dass sich kein Mensch, unabhängig von Behinderung, aufgrund seiner Schwächen schämen muss. Zu Beginn der Unterrichtsreihe fiel es manchen Schülern schwer, Schwächen zuzugeben, außerdem weigerten sie sich anfangs, die bedürftige Person im Standbild und Rollenspiel darzustellen. Gründe hierfür liegen meines Erachtens maßgeblich in der eigenen Hilfeerfahrung der Schüler und dem gesellschaftlich vermittelten Idealbild des autonomen, kompetenten Menschen. Schwächen zuzugeben und eigenen Hilfebedarf anzuerkennen, wären grundsätzlich für das Selbstbild jeder Person förderlich.

Menschen mit Behinderung haben ein Recht auf Hilfeleistungen und Unterstützungen. Damit sich die Schüler trotz ihres größeren Hilfebedarfs als selbstbestimmt wahrnehmen, müssen sie so weit wie möglich Einfluss auf die Art und Weise der Hilfeleistung nehmen können. Der Umgang mit Assistenzen sollte deshalb genügend Platz im schulischen Kontext haben.

Trotz der eigenen Bedürftigkeit können Menschen - unabhängig von Behinderung - helfen. Aufgrund der kognitiven Beeinträchtigung wäre es wichtig, dass jeder einzelne Schüler wiederholt Erfahrungen des ‚helfen können‘ machen kann. Manche Schüler sind dabei sicherlich auf die Unterstützung des Lehrers angewiesen. Verbale Anweisungen und/oder direkte Begleitungen können dem Schüler zeigen, wie Hilfe erfolgen könnte. Hier, so offenbarte es die Unterrichtsreihe, ist es für manche Jugendliche hilfreich, wenn sie einen ‚Handlungsplan‘ erhalten. Indem die Lehrperson immer wieder Situation schafft, in welchen die Schüler das Vorgehen und helfende Handeln in einzelnen Schritten wiederholt erproben, können die Schüler Sicherheit in ihr Handeln bekommen. Werden einzelne Schritte der Handlung automatisiert, können

helfende Verhaltensweisen sicher auch in außerschulischen Kontexten abgerufen werden. Desweiteren kann der unterrichtliche Kontext vielfältige Möglichkeiten bieten, in denen Perspektiven gewechselt und man sich in Andere einfühlen kann. Dabei kann sich Empathie und folglich auch die Hilfsbereitschaft entwickeln.

Durch praktische Erfahrungen können die Schüler desweiteren wichtige Selbstwirksamkeitserfahrungen sammeln und in der Interaktion sowohl eigene, als auch fremde Grenzen und Fähigkeiten spüren.

Wichtig ist dabei meines Erachtens nicht die Abhandlung der Thematik in einer eigenen Unterrichtsreihe, sondern vielmehr die Entwicklung einer von Hilfsbereitschaft geprägten Schulkultur und Klassenatmosphäre. Dabei ist es als Pädagoge sicherlich wichtig, auch selbst nicht als unfehlbar aufzutreten, sondern vielmehr auch das eigene Angewiesensein zu akzeptieren und anzunehmen.

Neben der Förderung verschiedener Fähigkeiten, möchte ich aber besonders ein notwendiges verändertes Verständnis von helfendem Tätigsein betonen. Helfen umfasst im alltäglichen Sprachgebrauch meist: die Hilfe bei hauswirtschaftlichen Tätigkeiten oder bei anderen praktischen Arbeiten. Meist wird der Begriff mit ‚etwas Handwerklich machen‘ assoziiert, selten wird mit ‚Helfen‘ auch das bloße Anwesend-sein oder Zuhören einer Person verbunden.

Besonders zu Beginn der Unterrichtsreihe wurde deutlich, dass auch die Schüler Helfen unter dieser Perspektive sehen:

Auf die Frage anfangs der Unterrichtseinheit: „Wo helfen Sie anderen Personen? Zum Beispiel Ihrer Mutter?“ erhielt ich zuerst keine Antwort. Nach einigen Sekunden meldeten sich die Schüler. Allerdings wurden nur tätige Hilfen, wie z.B. „Tisch decken“ genannt.

Wichtig wäre, Menschen mit Behinderung zu zeigen, dass helfen nicht nur an Fähigkeiten gebunden ist, sondern dass es auch andere Formen des Helfens gibt, die ebenso wertvoll sind. Die Thematisierung im Unterricht kann dabei ein wichtiger Anstoß geben.

Auf diese Frage am Ende der Unterrichtseinheit erhielt ich auch Antworten wie „Ich kann hören... mich kümmern“ (Kathrin).

Besonders für Menschen mit schweren Behinderungen wäre es wichtig, ihnen so oft es geht zu zeigen: Du bist etwas Wert, eine Hilfe, begründet allein durch dein Da-Sein.

Deshalb gilt es, ein neues Verständnis von Helfen zu entwickeln: Wie von den meisten Eltern genannt, ist auch ‚Da-sein‘ eine Hilfe. Diese Art von Hilfe ist an keinerlei Voraussetzungen gebunden, sondern hat ihren Wert im Menschen selbst.

Für andere Formen, dem tätigen Helfen, gilt es, dem Mensch mit Behinderung, wo dies möglich und nötig ist, assistierend beim Helfen beiseite zu stehen. Damit kann beispielsweise die Assistenz die Person mit Behinderung beim Helfen anleiten, bzw. sie tätig unterstützen.

Nur so kann eine gefühlte Balance (siehe Abbildung 12) des ‚Hilfe erhalten‘ und ‚Helfens‘ hergestellt werden.

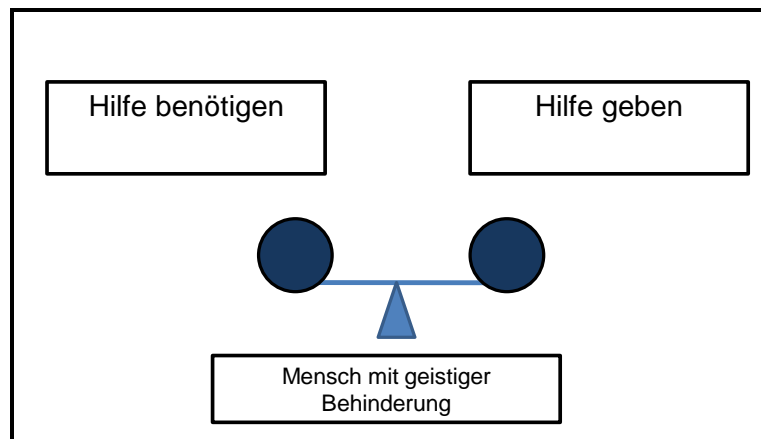


Abbildung 12: Gleichgewicht im Bereich Helfen

Für ein positives Selbstwertgefühl müssen die Schüler erfahren: Ich brauche in vielen Bereichen Hilfe und benötige häufig mehr Unterstützung als Menschen ohne Behinderung. Aber ich bin auch eine Hilfe für andere Menschen, begründet allein schon durch mein zur Welt sein.

Abschließen möchte ich deshalb mit einem Zitat DIETRICH BONHOEFFERS:

*„Es gibt kaum ein beglückenderes Gefühl,
als zu spüren,
dass man für andere Menschen etwas sein kann.“*

LITERATURVERZEICHNIS

ACKERMANN, KARL-ERNST (2004): Selbstbestimmtes Leben und Sexualassistenz. Dienstleistungsangebote für Erwachsene mit geistiger Behinderung. In: AHRBECK, BERND; RAUH, BERNHARD (Hrsg.): Behinderung zwischen Autonomie und Angewiesensein. Stuttgart: Kohlhammer. S. 163-174.

BIERHOFF, HANS WERNER (1990): Psychologie hilfreichen Verhaltens. Stuttgart: Kohlhammer.

BILDUNGSPROJEKT SCHULE FÜR GEISTIGBEHINDERTE (2004): Abschlussbericht der Arbeitsgruppe. In: http://www.bildung-staerkt-menschen.de/unterstuetzung/schularten/SoS/Bildungsprojekt_G_Abschlussbericht_Dez_04.pdf [Eingesehen am: 25.06.2012].

BOEHNKE, KLAUS (1988): Prosoziale Motivation, Selbstkonzept und politische Orientierung: Entwicklungsbedingungen und Veränderungen im Jugendalter. Frankfurt am Main: Peter Lang Verlag.

DERERICH, MARKUS (2000): Behinderung, Medizin, Ethik.: Behindertenpädagogische Reflexionen zu Grenzsituationen am Anfang und Ende des Lebens. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

DERERICH, MARKUS (2001): Menschen mit Behinderung zwischen Ausschluss und Anerkennung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt.

DERERICH, MARKUS (2004): Die Anerkennung des Abhängigseins. In: GÄCH, Angelika (Hrsg.): Phänomene des Wandels. Wozu Heilpädagogik und Sozialtherapie herausgefordert sind. Luzern: Edition SZH/CSPS (2004), S. 103-122.

DERERICH, MARKUS (2007): Abhängigkeit, Macht und Gewalt in asymmetrischen Beziehungen. In: DERERICH, MARKUS; GRÜBER, KATRIN (Hrsg.): Herausforderungen - Mit schwerer Behinderung leben. Eine Veröffentlichung des Instituts Mensch, Ethik und Wissenschaft. Frankfurt am Main: Mabuse-Verlag. S.139-152.

DERERICH, MARKUS; SCHNELL, MARTIN W. (2011): Ethische Grundlagen der Behindertenpädagogik. In: Behinderte Menschen: Zeitschrift für gemeinsames Leben, Lernen und Arbeiten. Nr.4/5. Graz: Verein "Initiativ für behinderte Kinder und Jugendliche". S.34-46.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (Hrsg.) (2005): Internationale Klassifikation der Funktionsfähigkeit, Behinderung und Gesundheit (ICF). Genf: WHO.

DEUTSCHES INSTITUT FÜR MEDIZINISCHE DOKUMENTATION UND INFORMATION (DIMDI) (Hrsg.) (2012): Internationale statistische Klassifikation der Krankheiten und verwandter Gesundheitsprobleme, 10. Revision - German Modification. In: <http://www.icd-code.de> [Eingesehen am: 26.06.2012].

DUDENREDAKTION (Hrsg.) (2007): Duden. Deutsches Universalwörterbuch. 6., überarbeitete und erweiterte Auflage. Mannheim: Dudenverlag.

FIEDLER, DÖRTE (2007): Soziale Kompetenz bei Menschen mit geistiger Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

FORNEFELD, BARBARA (2009): Grundwissen Geistigbehindertenpädagogik. 4. Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

GRIMM, JACOB & GRIMM, WILHELM (1877): Deutsches Wörterbuch. Vierten Bandes zweite Abteilung. Leipzig: Verlag von S. Hirzel.

HAHN, MARTIN (1981): Behinderung als soziale Abhängigkeit. Zur Situation schwerbehinderter Menschen. München: E. Reinhardt.

HAHN, MARTIN (1994): Selbstbestimmung im Leben, auf für Menschen mit geistiger Behinderung. In: Geistige Behinderung. Heft 2. S.81-93.

HAHN, MARTIN (2008): Selbstbestimmung - das Thema der 90er Jahre. In: http://www.lebenshilfe-inklusiv.de/50_jahre_lebenshilfe/1990er/90_5.php?listLink=1 [Eingesehen am 07.06.2012].

HARMEL, HILKE (2011): Subjekt zwischen Abhängigkeit und Autonomie. Eine kritische Literaturanalyse und ihre Bedeutung für die Behindertenpädagogik. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt Verlag.

KLUGE, FRIEDRICH (2002): Etymologisches Wörterbuch der deutschen Sprache. 24. Auflage. Berlin/ New York: Walter de Gruyter.

LANGNER, ANKE (2009): Assistenz. In: http://www.inklusion-lexikon.de/Assistenz_Langner.php [Eingesehen am 07.06.2012].

MACINTYRE, ALASDAIR (2001): Die Anerkennung der Abhängigkeit. Hamburg: Rotbuch Verlag.

MEYER, HERMANN (2003): Geistige Behinderung – Terminologie und Begriffsverständnis. In: IRBLICH, DIETER; STAHL, BURKHARDT (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag. S.4-30.

MINISTERIUM FÜR KULTUS, JUGEND UND SPORT BADEN-WÜRTTEMBERG (Hrsg.) (2009): Bildungsplan für die Schule für Geistigbehinderte. Stuttgart: Neckar-Verlag.

MOOSLANDSCHULE OTTERSWEIER: http://www.lebenshilfe-buehl.de/Joomla/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=84&Itemid=135 [Eingesehen am: 15.06.2012].

OPP, GÜNTHER und TEICHMANN, JANA (2008): Grundlegende Gedanken zum Thema Positive Peerkultur. In: OPP UND TEICHMANN (Hrsg.): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. S.15-29.

OPP, GÜNTHER und TEICHMANN, JANA (2008): Positive Peerkultur - ein universelles pädagogisches Handlungskonzept. In: OPP UND TEICHMANN (Hrsg.): Positive Peerkultur. Best Practices in Deutschland. S.175-194.

PETER-ROSEGGGER-SCHULE REUTLINGEN: www.peter-rosegger-schule-reutlingen.de [Eingesehen am: 30.06.2012].

SCHÄDLER, JOHANNES (2007): Offene Hilfen. In: THEUNISSEN, GEORG (Hrsg.): Handlexikon geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer. S.244-245.

SCHÜLER HELFEN LEBEN E.V.: http://www.schueler-helfen-leben.de/de/home/sozialer_tag.html [Eingesehen am:15.06.2012].

SPECK, OTTO (2012): Menschen mit geistiger Behinderung. Ein Lehrbuch zur Erziehung und Bildung. 11., überarbeitete Auflage. München: Ernst Reinhardt Verlag.

SOZIALGESETZBUCH: <http://www.sozialgesetzbuch-sgb.de/sgbix/1.html> [Eingesehen am: 01.06.2012].

STAUB, ERVIN (1981): Entwicklung prosozialen Verhaltens: zur Psychologie der Mitmenschlichkeit. München: Urban und Schwarzenberg.

STINKES, URSULA (2003): Menschenbildannahmen zu dem Phänomen Behinderung. In: IRBLICH, DIETER; STAHL, BURKHARDT (Hrsg.): Menschen mit geistiger Behinderung. Psychologische Grundlagen, Konzepte und Tätigkeitsfelder. Göttingen, Bern, Toronto, Seattle: Hogrefe-Verlag. S.31-50.

STINKES, URSULA (2012): Vorlesung: Einführung in die Geschichte der Geistigbehindertenpädagogik. Unveröffentlichtes Manuskript.

THEUNISSEN, GEORG (Hrsg.) (2007a): Handlexikon Geistige Behinderung: Schlüsselbegriffe aus der Heil- und Sonderpädagogik, sozialen Arbeit, Medizin, Psychologie, Soziologie und Sozialpolitik. Stuttgart: Kohlhammer.

THEUNISSEN, GEORG (2007b): Empowerment behinderter Menschen. Inklusion – Bildung - Heilpädagogik – Soziale Arbeit. Freiburg im Breisgau: Lambertus-Verlag.

THOLE, WERNER; HUNOLD, MARTIN (2011): Helfen. In: KADE; U. A. (Hrsg.): Pädagogisches Wissen. Erziehungswissenschaft in Grundbegriffen. Band 5. Stuttgart: Kohlhammer. S.147-154.

WALDSCHMIDT, ANNE (2003): Diskursives Ereignis „Selbstbestimmung“: Behindertenpädagogische und bioethische Konstruktionen im Vergleich. In: DEDERICH, MARKUS (Hrsg.): Bioethik und Behinderung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt. S.138-166.

WEBER, ERIK (2003): Persönliche Assistenz – assistierende Begleitung. Veränderungsanforderungen für professionelle Betreuung und für Einrichtungen der Behindertenhilfe. In: Geistige Behinderung 1 (2003) 42.Jg. S. 4-22.

WEIß, HANS (2000): Selbstbestimmung und Empowerment – Kritische Anmerkungen zu ihrer oftmaligen Gleichsetzung im sonderpädagogischen Diskurs. In: FÄRBER, H.-P.; LIPPS, W.; SEYFARTH, T. (2000): Wege zum selbstbestimmten Leben trotz Behinderung. Tübingen: Attempto Verlag. S.119-143.

ANHANG

1. Erste Unterrichtseinheit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 1.1. Unterrichtsskizze **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 1.2. Material..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 1.3. Schülerergebnisse ‚Meine Stärken – Meine Schwächen‘**Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 1.4. Reflexion der ersten Unterrichtsstunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 1.5. Elternantworten **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
2. Zweite Unterrichtseinheit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.1. Unterrichtsskizze **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.2. Material..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 2.3. Reflexion der zweiten Unterrichtsstunde... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
3. Dritte Unterrichtseinheit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.1. Unterrichtsskizze **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.2. Standbilder mit Situationsbeschreibung **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.3. Helferkarten **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.4. Rollenspielaufnahme im Anhang **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.5. Material für die ‚Warme Dusche‘ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 3.6. Reflexion der dritten Unterrichtsstunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
4. Vierte Unterrichtseinheit **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.1. Unterrichtsskizze..... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.2. Material zur ‚Helfenden Hand‘ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.2.1. Piktogramme: Wo kann ich helfen? ... **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.2.2. Sätze: Wo kann ich helfen? **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.3. Schülerergebnisse: ‚Helfende Hände‘ **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
 - 4.4. Reflexion der vierten Unterrichtsstunde **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
5. Gesprächsprotokoll **Fehler! Textmarke nicht definiert.**
6. Materialquellen **Fehler! Textmarke nicht definiert.**